



# Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne

Francine Grelier

## ► To cite this version:

Francine Grelier. Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne. Education. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : . tel-00481315

**HAL Id: tel-00481315**

**<https://theses.hal.science/tel-00481315>**

Submitted on 6 May 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE**

UNIVERSITÉ RENNES 2 - HAUTE BRETAGNE

Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales

CREAD – EA 3875

**VERS UNE THÉORIE DE L'ACTION ASSOCIATIVE :**

**LA PRAXIS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE**

**ÉTUDE DE CAS DE L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE CITOYENNE**

Thèse de Doctorat

Sciences de l'Éducation

Volume 1

Présentée par Francine GRELIER

Directeur de thèse : Professeur Émérite Paul TAYLOR

Soutenue le 09 février 2010

Membres du Jury :

Dan Ferrand-Bechmann, Professeur à l'Université Paris 8 (Rapporteur)

Richard Wittorski, Professeur à l'Université de Rouen (Rapporteur)

Paul Taylor, Professeur Émérite à l'Université de Rennes 2 (Directeur de thèse)

Jean-Claude Gillet, Professeur Émérite à l'Université de Bordeaux

Jean-Claude Quentel, Professeur à l'Université de Rennes 2



# **VERS UNE THEORIE DE L'ACTION ASSOCIATIVE : LA PRAXIS DE L'EDUCATION POPULAIRE**

**Étude de cas de l'animation socioculturelle  
citoyenne**



À Sandrine et à Gilles qui m'instituent

« En vérité, il serait incompréhensible que la conscience de ma présence dans le monde ne signifiât déjà l'impossibilité de mon absence dans la construction de la présence même. Comme présence consciente dans le monde, je ne peux échapper à la responsabilité éthique dans mon évolution dans le monde. Si je suis un pur produit de la détermination génétique, culturelle ou de classe, je suis irresponsable pour ce que je fais dans mon cheminement dans le monde et si je manque de responsabilité, je ne peux parler d'éthique. Cela ne signifie pas nier les conditionnements génétiques, culturels, sociaux auxquels nous sommes soumis. Il s'agit de reconnaître que nous sommes des êtres *conditionnés* mais non des êtres *déterminés, programmés*. Reconnaître que l'Histoire est un temps de possibilité et non de *déterminisme*, que le futur, permettez-moi de le réitérer, est *problématique* et non inexorable. » (Freire, 2006, p. 36)

# PRÉAMBULE

J'écris une thèse à 56 ans. C'est le constat que j'ai toujours eu besoin d'articuler l'action et la réflexion pour me ressourcer et donner du sens aux transitions et aux incertitudes. Il n'y a pas d'extériorité entre l'objet de la recherche et le sujet qui fait la recherche : elle est inscrite dans une biographie et dans l'intentionnalité d'explicitier les raisons d'agir professionnellement.

J'ai un statut professionnel de Conseiller d'Éducation Populaire et de Jeunesse, avec une spécialité en sciences économiques et juridiques. J'exerce à la Direction Régionale et Départementale Jeunesse et Sports de Bretagne depuis 1981. Depuis vingt ans, je coordonne le Centre Public de Formation au D.E.F.A. (Diplôme d'État aux Fonctions d'Animation) qui est rattaché au Creps<sup>1</sup> de Dinard-Bretagne. Et j'assure actuellement l'ingénierie des nouveaux diplômes qui vont le remplacer, ainsi que l'accompagnement des validations d'acquis d'expérience pour l'obtention de ces diplômes.

Mon contexte professionnel est instable depuis cinq ans : l'administration publique Jeunesse et Sport a une culture de mission éducative, qui est actuellement recentrée sur la fonction régaliennne d'encadrement réglementaire et sécuritaire des jeunes et des associations, dans le cadre de la réorganisation préfectorale des services.<sup>2</sup> La réforme de l'ensemble de la filière des formations sportives et socioculturelles a démarré avec l'installation en 2000 de la Commission Nationale Consultative Paritaire des Métiers de l'Animation. Le débat est assez tendu pour définir l'étendue de ce champ professionnel et ses objectifs disparates : entre loisirs, tourisme, gestion d'équipements, services publics de proximité, éducation, formation...

## La biographie du rapport à savoir

---

<sup>1</sup> CREPS : Centre Régional d'Éducation Populaire et des Sports. Au 1<sup>er</sup> janvier 2010, l'acronyme signifiera Centre de Ressources d'Expertise et de Performance Sportive.

<sup>2</sup> Révision Générale des Politiques Publiques 2008-2012

Je fais partie des premières générations de filles qui ont bénéficié d'un accès massif à l'éducation secondaire. Les collèges sont créés en 1959 et j'y entre en 1963. Dans le projet de ma mère, je dois faire des études, alors que mes deux frères ne sont pas poussés à avoir le Bac. J'ai quinze ans en 1968, je suis une spectatrice passionnée de ces événements. Je bénéficie de toutes les luttes féministes. Quand je suis enceinte en 1979, la radio vulgarise la psychanalyse et Françoise Dolto s'autorise à raconter tous les midis comment l'enfant est une personne.

Je fais ma formation à l'IUT<sup>3</sup> Carrières Sociales de Rennes de 1970 à 1972. L'animation socioculturelle était un métier inconnu, et l'IUT avait une réputation sulfureuse parce que la formation était en autogestion (pédagogie institutionnelle). J'y entre à 17 ans tout de suite après le baccalauréat, sans avoir même encadré une colonie de vacances, alors que tous mes collègues sont des militants issus de la vie associative et de l'Éducation populaire. Je suis hors norme à l'époque en tant que « pur » produit de la professionnalisation. Je suis animatrice socioculturelle en associations à partir de 1972, et je deviens conseillère à Jeunesse et Sports à partir de 1981.

Je suis imprégnée de ma région la Bretagne : je suis née à Nantes et j'ai travaillé à Brest, près de Morlaix et à Rennes. J'ai vécu la révolution économique bretonne. Avant les années 70, « nous » étions des « ploucs » des provinciaux arriérés ou des bécassines, c'est-à-dire un prolétariat domestique. La discrimination était lisible et offensante. La révolution culturelle des années 70 a été défensive (« défendons notre différence et le peu que nous avons, restons au pays »), mais elle était aussi le droit de se relever du passé fasciste des années 40. Le métissage culturel des années 90 est plus offensif et créatif : « Nous » devenons riches de nos spécificités qui peuvent donc alimenter une ouverture et un partage de savoir culturel.

En Bretagne, la référence à l'Éducation populaire fait encore sens dans les réseaux associatifs et les politiques locales, sans doute grâce à l'ancrage dans la coopération agricole, puis du développement local, aujourd'hui dans le « développement durable ». Les réseaux politiques sont aussi collaboratifs dans les intercommunalités et les Pays. Les retards de l'urbanisation des années 60 en Bretagne en font une force dans les années 80. La politique de la Ville (Rennes, Lorient, Brest, Quimper) s'installe plus en prévention qu'en réparation, les quartiers sont peu « ghettoïsés » et il n'y a pas vraiment de zones de non-droit. Dans les quartiers, il y a une attention à la mixité sociale et encore la présence des militants associatifs.

---

<sup>3</sup> I.U.T. Institut Universitaire de Technologie

Des rencontres théoriques ont été éclairantes, conscientisantes. Elles ont fait repère pour construire mon identité professionnelle. Mes curiosités d'apprentissages ont toujours été interdisciplinaires, voire transdisciplinaires.

Dans ma formation initiale, la mise en scène de l'autogestion se pratiquait par la non-directivité de Carl Rogers (introduite en France en 1970 par Max Pagès) et j'étais membre d'un Training Group selon le dispositif de Kurt Lewin. Le moniteur non-directif n'avait pas le rôle de transmettre des connaissances mais d'aider ce groupe à faire l'expérience des règles de la dynamique des groupes. Les acquisitions de connaissances étaient construites autour des intérêts et des nécessités de chacun : ce que l'on dénomme « autoformation » aujourd'hui. Ma lecture la plus « sidérante » d'alors a été celle de l'ethnosociologue Georges Lapassade<sup>4</sup>. Hormis la formation en psychosociologie, les questions d'épistémologie politique étaient très prégnantes : faut-il changer les structures pour changer l'homme, ou faut-il changer l'homme pour changer les structures ? L'articulation des pensées de Marx et de Freud était alors une hérésie (le rapprochement a été amorcé par Althusser en 1970). J'ai repris une formation en 1976 en promotion sociale, en licence et maîtrise d'administration économique et sociale. Cette formation proposait une lecture multiple en sociologie, droit et économie pour comprendre les complexités socio-économiques. Entre autres, nous y avons étudié le Capital de Marx.

Puis j'ai suivi en auditeur libre, en discontinu entre 1983 et 1993, les cours et les conférences de Jean Gagnepain sur l'anthropologie de la médiation qu'il donnait en Sciences du Langage à l'Université de Haute Bretagne. Gagnepain construisait sa modélisation en voulant faire émerger les sciences de la culture.

La reprise d'un cycle de formation en Sciences de l'Education depuis 2001 était nécessaire pour réaliser une observation réflexive sur mon implication de praticienne formatrice d'animateurs socioculturels, et pour expliciter les modalités de leur formation expérientielle. J'y ai retrouvé une lecture des pédagogies émancipatrices : la diffusion par Paul Taylor des thèses de Paolo Freire sur la pédagogie des opprimés et la conscientisation (quasi oublié en France) ; les évolutions de l'ethnosociologie proposées par Patrick Boumard avec l'ethnométhodologie et par Jean-Manuel de Queiroz avec l'interactionnisme symbolique.

Les années de thèse sont aussi les années «cancer» : l'expérience intime, corporelle et psychique, de l'aliénation de la maladie et de l'humiliation. Être patient, c'est subir, soumis à la discrétion et

---

<sup>4</sup> Lapassade, G. (1963) *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris, Minuit.

au tout pouvoir du médecin : opacité, infantilisation, mauvaise foi, déni de la personne par la structure médicale (les personnels sont solidaires mais débordés). La maladie fait passer dans la quatrième dimension des exclus, hors du monde social codé et connu, dans le clan des impuissants. En contrepoint, le travail de recherche m'a permis de me tenir debout, parce qu'il était un espace pour sortir de la main de, une conscientisation intime de la nécessité de s'émanciper. Le savoir d'expérience que la maladie permet d'élaborer se construit paradoxalement sur les incapacités liées à l'extrême fatigue et à la dépression. Le deuil momentané des aptitudes, qui vont me faire défaut pendant deux ans, va être révélateur, éclairant des capacités antérieures quand je les retrouve : ma capacité d'écoute empathique dans la vie du groupe, et la compétence d'abstraction et de catégorisation dans l'analyse des situations problèmes. Ainsi que ma conviction de l'élaboration intellectuelle, de la jouissance intellectuelle en tant qu'*inter-legere*, cueillir ses «légumes» : oser les rendez-vous de fouilles intimes et d'incorporations, faire des liens et des ponts pour dire le monde et le transformer.

### **Implication du praticien : inférer le questionnement**

Le terrain de recherche est la formation professionnelle des animateurs socioculturels comme marqueur de l'éducation populaire : évaluer quels sont les effets de la pédagogie non scolaire et expérientielle pour élucider ou renforcer le sens de l'action. Cette recherche tente un méta regard dans l'action et sur l'action. L'animation socioculturelle et l'Éducation populaire<sup>5</sup> sont un objet d'implication et non un terrain regardé avec distance. La recherche est un espace et un temps pour faire une pause. Je prends à mon compte les objectifs que j'étudie, la définition que l'animation se donne d'elle-même. Cette recherche est construite comme une poupée gigogne : je réalise un travail réflexif sur ma pratique d'animateur formateur. Je suis moi-même à l'intérieur du système dont j'ai adopté le point de vue. C'est aussi le travail que les animateurs stagiaires ont à réaliser sur leur propre pratique pendant la formation. Et c'est ce qu'ils ont à réaliser avec leur propre public dans leurs contextes professionnels.

J'avais besoin de ce travail de réflexion pour faire le point sur l'éducation professionnelle à laquelle je participe depuis quasiment vingt ans. C'est un travail de formation aussi fragile et incertain que le métier auquel il prépare. La thèse est en partie une biographie professionnelle. Je suis dans une posture inductive pour tirer un enseignement de ma pratique pédagogique réalisée par tâtonnements depuis une vingtaine d'années. Ma participation observante me permet

---

<sup>5</sup> Tout au long de cette thèse, je vais écrire Éducation populaire avec une majuscule quand elle désignera un système d'action concret institué, et avec une minuscule pour nommer le processus d'éducation anthropologique .

d'enregistrer les analyses de pratiques travaillées en formation avec les stagiaires et les mémoires réflexifs sur leurs expériences d'animation. J'apprends toujours in situ le métier de pédagogue ou plutôt d'andragogue, en étant initialement un praticien du social, un animateur socioculturel. Je suis représentative des formateurs de la formation à l'animation, qui sont majoritairement issus de la communauté socioculturelle et qui n'ont pas une expérience d'enseignant (hormis les formations des carrières sociales en instituts universitaires de technologie).

L'observation porte sur une formation le D.E.F.A., qui est un héritage des premières formations depuis 1973, pour une catégorie spécifique d'animateurs socioculturels au niveau III de la formation professionnelle. La professionnalisation en Bretagne est importante et l'organisation de la formation entre service public et privé existe depuis les origines de la profession : un IUT crée en 1968, et deux centres de formation : privé en 1975 (IRTS<sup>6</sup>) et public en 1981 (Creps<sup>7</sup>). Les fédérations associatives assurent la préparation des diplômes de niveau IV.

Trouver l'équilibre entre le social, le culturel et l'éducatif, est encore à l'ordre du jour autant pour les collectivités locales que pour les fédérations associatives de Bretagne. Quelques exemples : la médiation sociale (les nouveaux métiers de la Ville) s'invente hors l'animation socioculturelle (Optima à Rennes, Médiateurs de rue à Brest) mais en parallèle, les fédérations associatives imaginent une pédagogie de rue. À Rennes, des animateurs de rue /CPB<sup>8</sup> pour ramener vers les équipements, à Brest /FOL<sup>9</sup> pour les enfants qui ne fréquentent plus les équipements parce qu'ils ont trop d'impayés dans leurs activités, à Quimper /MPT<sup>10</sup> pour un grand quartier dont l'équipement socioculturel est excentré. Les « jeudis chauds » de Rennes ont eu une réponse policière puis une réponse socioculturelle avec « les nuits du jeudi » organisées par le CRIJ<sup>11</sup>. Les conflits durs entre jeunes et animateurs ne sont pas banalisés, ces événements sont encore présentés publiquement comme inadmissibles et hors du commun : ils entraînent des fermetures d'équipements et un débat dans la presse.

---

<sup>6</sup> IRTS : Institut Régional du Travail Social

<sup>7</sup> CREPS : Centre Régional Education Populaire et Sport

<sup>8</sup> CPB : Cercle Paul Bert

<sup>9</sup> FOL : Fédération des Œuvres Laïques

<sup>10</sup> MPT : Maison Pour Tous

<sup>11</sup> CRIJ : Centre Régional Information Jeunesse

Mon implication de formateur d'Éducation populaire est complétée et interrogée par mes pratiques de bénévole en relation avec des professionnels. Je pratique l'éducation populaire en tant qu'élus local et élus associatifs : développement socioculturel d'une commune de deux mille habitants, projet de territoire et de développement durable sur la communauté de communes.

Je représente une typologie des figures d'implication sociale :

- la posture du bénévole instrumentalisé par le professionnel salarié de la communauté de communes animant un réseau de bibliothèques ;
- la posture du bénévole employeur d'un salarié animateur socioculturel, ayant à promouvoir, convaincre la municipalité de la mise en place d'une politique jeunesse ;
- la posture du bénévole délégué du conseil municipal dans une association assumant la politique d'emploi de la communauté de communes, gestion de fait d'un service public ;
- la posture du bénévole militant dans une association alternative de développement durable ;
- la posture du bénévole élu, adjoint municipal, ayant à construire une collaboration pour les enjeux d'intérêt général communaux, et pour les enjeux du développement durable à l'échelon communautaire.

Cette double position, de bénévole et de professionnel de l'animation, me met en vigilance sur les relations difficiles, toujours à débattre, entre le technicien expert de la participation et le bénévole riche de son expérience et de ses réseaux d'appartenance.

J'assimile mon statut d'adjoint dans une commune de deux mille habitants à un poste de professionnel d'un équipement de quartier de deux mille adhérents. J'y recouvre les raisons de ma passion pour ce métier : il faut en même temps être très pragmatique, répondre aux besoins relationnels et logistiques qui se posent au quotidien, et aussi avoir une vision prospective, débattre continuellement du projet pour l'opérationnaliser en cohérence.

Les fondations de la recherche consistent à reconstruire mon trajet de conscientisation en tant qu'« observateur indigène, sociologue profane », à écrire la mémoire de ma pratique professionnelle en explicitant mes affiliations, ce à quoi je me suis nourrie, et ce que je transmets et qui est à l'œuvre dans mon projet éducatif, pour problématiser mon expérience de formateur. J'avais besoin de reliance pour faire le panorama de mes grappillages conceptuels, et besoin de renforcement épistémologique pour ressourcer mon travail quotidien, cette recherche m'aide à reconstruire mon parcours, le sens de mon action, à retrouver l'historicité de ma légitimité à être

formateur. Je n'ai pas construit une recherche-action, où mon implication d'observateur, dans le dispositif d'expérimentation, aurait eu pour but de modifier l'objet d'expérimentation. L'objet de la recherche est de se représenter les racines et les impacts, de travailler les représentations, et de définir l'intention politique. Afin de travailler ensuite sur l'adéquation entre les intentions subjectives et les pratiques objectives, c'est-à-dire la fonction sociale réelle, et voir s'il y a de la cohérence. Le risque est de ne pas assez décaler les allants de soi, alors que l'enjeu est de se ressourcer, de savoir pourquoi mettre encore de l'énergie dans l'action.

Mon engagement dans une recherche à partir de ma propre pratique a une visée d'émancipation, une autoréflexion critique. Barbier parle d'action recherche existentielle « de l'autos, du sujet dans sa dimension d'ipséité » (1996, p. 41). J'ai la conviction politique de l'éducation populaire comme construction de l'acteur émancipé, mais il me semble essentiel de ne pas rester dans la foi, la métaphysique, ou l'idéologie moralisante et de comprendre si l'éducation populaire est une pratique instituante et novatrice et/ou une incantation, de l'idéologie à valeur unifiante, moralisante ?



# SOMMAIRE

<b>VERS UNE THEORIE DE L’ACTION ASSOCIATIVE :</b>	<b>3</b>
<b>LA PRAXIS DE L’EDUCATION POPULAIRE</b>	<b>3</b>
PRÉAMBULE	5
SOMMAIRE	12
INTRODUCTION	15
<b>PREMIERE PARTIE</b>	<b>27</b>
<b>L’EDUCATION SOCIOCULTURELLE POUR S’ASSOCIER</b>	<b>27</b>
INTRODUCTION	28
<b>A - FORMATION DES ANIMATEURS SOCIOCULTURELS</b>	<b>31</b>
CHAPITRE 1 – FRAGILITE IDENTITAIRE DU CHAMP PROFESSIONNEL	35
1.1 - <i>Instituer la reconnaissance de la profession</i>	36
1.2 - <i>Situer l’animation comme praxis éducative</i>	41
1.3 - <i>Le champ des compétences de l’animation socioculturelle</i>	47
1.4 - <i>La nouvelle actualité de l’Éducation populaire</i>	51
CHAPITRE 2 – FORMATION EXPERIENTIELLE ET DIALOGIQUE	58
2.1 - <i>Analyse de pratiques dans le groupe en co-développement</i>	59
2.2 - <i>Témoigner entraîne la compétence dialogique</i>	67
2.3 - <i>L’autoformation de ses savoirs</i>	74
<b>B - ETHNOMETHODES POUR S’ASSOCIER</b>	<b>82</b>
CHAPITRE 3 – OBSERVATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	85
3.1 - <i>Le recueil et le traitement des informations</i>	87
3.1.1 - Les interviews collectives dans les groupes en co-développement	88
3.1.2 - Le mémoire professionnel comme biographie de son expérience	91
3.1.3 - Deux grilles de lecture pour décoder le discours	94
3.2 - <i>Les marqueurs de collaborations appauvries</i>	98
3.2.1 - Cohésion d’équipe faible	99
3.2.2 - Manque de franchise pédagogique	100
3.2.3 - Expertise et identité incertaines	102
3.2.4 - Flou des statuts, des rôles, des fonctions	103
3.2.5 - Conflits de valeur	105
CHAPITRE 4 – EXPERTISES A PARTAGER	107
4.1 - <i>Compétences pour remplir les missions</i>	108
4.1.1 - Les intentionnalités éducatives	108

4.1.2 - Les mythes cohésifs dans le choix des interventions.....	112
4.2 - <i>Rituels et épistémès pour s'engager</i> .....	117
4.2.1 - Pouvoir participer à la décision.....	117
4.2.2 - Avoir envie d'agir pour se mobiliser.....	121
4.3 - <i>Rituels et épistémès pour contracter</i> .....	124
4.3.1 - Se reconnaître comme partenaires.....	124
4.3.2 - Délibérer sur le changement.....	127
<b>C - CARTOGRAPHIE DE L'EDUCATION NON FORMELLE .....</b>	<b>133</b>
CHAPITRE 5 – INTENTIONS D'APPRENTISSAGE DE L'EDUCATION SOCIOCULTURELLE.....	136
5.1 - <i>Le projet de socialisation intergénérationnelle</i> .....	138
5.2 - <i>Le projet d'éducation permanente et de démocratie culturelle</i> .....	143
5.3 - <i>Le projet de citoyenneté participative</i> .....	149
CHAPITRE 6 – CONTRAINTES DE L'ORGANISATION DU TEMPS LIBRE .....	155
6.1 - <i>La société civile utilise largement le droit de s'associer</i> .....	157
6.2 - <i>La position des classes moyennes et des classes populaires</i> .....	160
6.3 - <i>Les logiques économiques au risque de la marchandisation</i> .....	165
6.4 - <i>Les relations partenariales au risque de l'instrumentalisation</i> .....	169
EN CONCLUSION.....	178
 <b>DEUXIEME PARTIE.....</b>	 <b>181</b>
<b>L'EDUCATION POPULAIRE : CONSCIENTISATION D'UNE CITOYENNETE A RENOUVELLER... 181</b>	
INTRODUCTION .....	182
<b>D - CONSTRUIRE L'EXPERIENCE SOCIALE .....</b>	<b>187</b>
CHAPITRE 7 – DECODER LE VOULOIR APPRENDRE.....	189
7.1 - <i>Historicité et praxis</i> .....	190
7.2 - <i>Processus de conscientisation</i> .....	197
7.3 - <i>Institutionnalisation des interactions sociales</i> .....	204
7.4 - <i>Rationalités et médiations au monde</i> .....	210
CHAPITRE 8 – POUVOIR PENSER L'AGIR .....	217
8.1 - <i>Le droit de produire du sens ou valoriser aussi le sens commun</i> .....	218
8.2 - <i>Elucider ses cadres de perception pour mettre le monde en mots</i> .....	228
8.3 - <i>Compétence communicationnelle pour témoigner</i> .....	239
<b>E - SE CO-DEVELOPPER POLITIQUEMENT.....</b>	<b>249</b>
CHAPITRE 9 – ÊTRE AUTEUR DE RECIPROCITE .....	251
9.1 - <i>Contribuer au lien social</i> .....	252
9.2 - <i>Avoir pouvoir sur la conduite de l'action</i> .....	265
CHAPITRE 10 – ÊTRE AUTEUR DE REPONSES .....	277
10.1 - <i>Construire son auto-nomos</i> .....	279

10.2 - Féconder la marge d'autogestion : amélioration ou transformation.....	292
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>308</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>314</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>323</b>
ANNEXE I – LES INTERVIEWS COLLECTIVES DANS LES GROUPES EN CO-DEVELOPPEMENT.....	324
<i>Tableau I et II – Population de cent sujets- Analyse comparative des études de cas .....</i>	<i>325</i>
<i>Tableau III – Analyse comparative des symptômes.....</i>	<i>330</i>
<i>Document IV – Echantillon de vingt prises de notes -Cartes heuristiques.....</i>	<i>333</i>
<i>Tableau V – Base de données – Matrice de l'analyse comparative.....</i>	<i>376</i>
<i>Tableaux VI, VII, VIII – Catégorisation des symptômes.....</i>	<i>383</i>
ANNEXE II – ANALYSE DE CONTENU DES TITRES DES MÉMOIRES PROFESSIONNELS.....	389
<i>Tableau IX – Champ d'intervention des 182 mémoires.....</i>	<i>390</i>
<i>Tableau X – Analyse comparative et sémantique.....</i>	<i>397</i>
ANNEXE III – QUESTIONNAIRE.....	404
<i>Document XI – Questionnaire envoyé à 27 professionnels.....</i>	<i>405</i>
<i>Tableau XII – Matrice des réponses.....</i>	<i>408</i>

# INTRODUCTION

Mon objet de recherche est l'éducation populaire. Elle s'incarne principalement dans les associations ou de façon plus élargie dans la communauté de base animée par la collectivité locale (quartier ou commune). Elle met en scène des apprentissages autonomes : de vie relationnelle, d'expression, de citoyenneté, d'auto-organisation collective dans les temps de loisirs ou de temps libéré. Joffre Dumazedier (2002, p.15), en analysant les pratiques d'autoformation collective dans la société, postule un nouveau rapport au savoir comme une autoformation permanente, une pédagogie de la vie quotidienne, qui fait advenir « des sujets sociaux apprenants en toute situation, à tout âge, en toute condition. »

Le cadre d'intervention des associations permet à des bénévoles de mutualiser leurs apprentissages, et les professionnels de l'animation socioculturelle qui y travaillent mettent en place des dispositifs d'accompagnement pour favoriser l'autonomie et la participation des « gens » à la construction de leur environnement. Les animateurs créent des cadres d'action pour permettre à toutes les générations d'avoir le désir et la capacité de s'autoformer, qu'ils soient enfants, adolescents, adultes ou personnes âgées.

L'Éducation populaire est un symbole de reconnaissance pour des fédérations associatives. Son projet politique d'autoformation collective est affiché comme une triple éducation : à l'expression et au sensible, à l'esthétique dans toutes les pratiques artistiques possibles, puis à la compréhension critique du monde, quand le savoir induit le pouvoir pour comprendre les enjeux du vivre ensemble, et à l'action collective pour contribuer à la transformation sociale et culturelle et à la construction solidaire pour réduire les discriminations et lutter contre les inégalités.

La notion d'éducation populaire, telle qu'elle est employée en France, est un héritage des luttes du XIXe pour faire accéder toute la population à une éducation nationale, et pour faire advenir la citoyenneté républicaine autour des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Le Conseil de

l'Europe, par contre, privilégie la notion d'éducation non-formelle<sup>12</sup>, qui recouvre les pratiques éducatives qui sont : volontaires, participatives et centrées sur l'apprenant, fondées sur l'action et l'expérience, pour des capacités préparant à la vie et à une citoyenneté active, et dans une approche globalement collective.

La création du champ professionnel de l'animation socioculturelle est récente depuis les années soixante. La professionnalisation de l'éducation non-formelle est un phénomène français, qui n'a pas la même ampleur dans les autres pays européens où l'activité de bénévolat reste dominante.

La relation des bénévoles et des professionnels est un assemblage délicat pour démultiplier la compétence collective de s'associer, pour créer une complémentarité au lieu d'une concurrence. L'équilibre des interactions est instable : devenir employeur demande une nouvelle compétence gestionnaire, ou bien la complexité de l'activité exige un recrutement de bénévoles de compétences. Ce sont des exemples des contraintes qu'impose l'organisation pour être efficace.

De plus, la politique publique française demande aux associations d'assurer la cohésion sociale : le maintien de l'équilibre social en l'état par la préservation des liens sociaux, ou leur réparation et l'assistance des populations vulnérables. Cette notion, qui est apparue en 2004 par la création du ministère de J-L Borloo, est renforcée dans la révision générale des politiques publiques<sup>13</sup>. Le Conseil de l'Europe, qui a créé une Stratégie de Cohésion Sociale, lui donne une définition moins modérée, quand il pose les valeurs de solidarité et d'équité pour corriger les déséquilibres : « La cohésion sociale est la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités et en évitant la marginalisation ».<sup>14</sup>

L'objet de ma recherche est de décoder ce contexte associatif où se joue une dialectique entre la participation au changement social et/ou au maintien en l'état de l'équilibre du lien social, à laquelle doivent répondre des professionnels et des bénévoles, selon leur conception de la participation citoyenne. L'étude de l'acteur professionnel met le projecteur sur l'acteur médian qui est au cœur de la contradiction puisqu'un élément de la controverse est que les modes d'intervention de l'animation socioculturelle enterrent peu à peu l'éducation populaire, c'est-à-dire que la mise en scène pédagogique des professionnels neutralise l'analyse critique.

---

<sup>12</sup> [www.coe.int/compass](http://www.coe.int/compass)

<sup>13</sup> RGPP 2008 - 2012 : Révision Générale des Politiques Publiques - Création des Directions Départementales de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations au 1<sup>er</sup> janvier 2010 à la place des DD Jeunesse et Sports

<sup>14</sup> [www.coe.int/t/dg3/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg3/default_FR.asp)

J'utilise le concept de dialectique au sens de contradictions imbriquées à problématiser, pour comprendre les conditionnements ou les déterminismes et pouvoir agir en connaissance de cause. La complexité suppose de transformer le problème au-delà des deux propositions en tension pour faire jaillir plusieurs valeurs de vérité qui se déclinent en fonction des situations.

Je vais conceptualiser le projet anthropologique d'une éducation populaire : redire ses épistémès, ses mythes et ses rituels. L'objectif de ma recherche est de répondre à cette problématique :

**Comment l'éducation populaire permet un processus de conscientisation : comment le sujet social apprend dans l'action collective et s'autorise à agir sur son environnement sinon à se mobiliser pour qu'il change ?**

Mon terrain de recherche est la formation professionnelle en Bretagne des animateurs socioculturels au Diplôme d'État aux Fonctions d'Animation, dit le DEFA, qui se réfère plus à une formation permanente qu'à une formation initiale. Ce terrain fait preuve d'une formation expérientielle d'adultes éducateurs, et les analyses de pratiques témoignent du rapport des professionnels aux bénévoles.

Ce niveau de formation correspond à la coordination de projets d'animation en ayant les moyens et le droit d'une réflexion stratégique de développement et de politique éducative locale. Il n'est pas un niveau de direction de gros équipements et de personnels importants. Mais il peut coordonner des animateurs qui assurent directement l'encadrement des activités.

De la part des stagiaires professionnels, j'entends depuis vingt ans une éthique d'intervention et une conviction d'utilité sociale. Mais quand il y a vingt ans la référence à l'éducation populaire allait de soi avec une vision un peu naïve ou missionnaire, dans le contexte associatif d'aujourd'hui, plus bureaucratisé par l'organisation interne et par les commandes politiques externes, ils ont à revendiquer leur franchise pédagogique pour imaginer et être créatif. Ils ont l'appétence pour redonner du sens au métier, dans le sens où il passe par la redéfinition de ce qui institue l'éducation populaire.

Mon parti pris pédagogique pour la formation à l'animation est d'abord communicationnel pour renforcer le sens du métier et moins instrumental pour renforcer l'expertise du professionnel avec une palette d'outils et de recettes à appliquer. L'animateur socioculturel doit être spécialement bien préparé à réfléchir en cours d'action et sur l'action, c'est-à-dire être capable de décrire sa compréhension intuitive, être capable de critiquer, de tester, de restructurer ses façons

de voir et ses allants de soi. La formation du praticien réflexif engage dans un processus continu d'autoformation pour savoir être réactif, plutôt que de reproduire toujours les mêmes techniques à appliquer quels que soient les contextes. La compétence diagnostique qui est d'avoir une écoute sensible de la situation demande à savoir mobiliser des connaissances, des habiletés/savoir faire et des attitudes/savoir être pour prendre des risques, savoir improviser et bricoler avec créativité.

Le professionnel est intimement mêlé à la situation problématique qu'il cherche à décrire et à changer. En agissant sur elle, en expérimentant les dilemmes, c'est sur soi-même qu'il agit : le sujet ne peut pas être absent dans l'acteur professionnel. Là où l'éducation praxéologique est la mise en scène pédagogique d'un passeur vers l'autre émancipé, il faut prendre le temps de tâtonner, de ne pas savoir, d'interroger afin de reconnaître l'autre comme sujet social apprenant, comprendre de son point de vue sa quête de sens, et valoriser la pertinence de son savoir pratique ordinaire. La pratique réflexive conduit à la démystification de la compétence professionnelle standardisable. Les critères d'évaluation sont colorés par les valeurs et par les intérêts. L'action ne peut être dissociée ni de la cognition, ni de la perception et des émotions. Les méthodes des cas entraînent à faire les liens entre théorie et technique, à développer les habiletés en résolution de problèmes. L'enjeu de la formation est d'articuler pour chaque stagiaire, de façon individualisée, les études de problèmes avec la maîtrise des méthodes analytiques et la transmission du matériel conceptuel. Les analyses de pratique sont une conversation réflexive, coopérative, collective qui crée des compétences : révéler ses incertitudes au lieu de se comporter en expert, réfléchir tout haut sur son savoir en pratique, accepter d'être remis en question. Laisser advenir l'expérience exige de donner du temps à sa maturation pour renforcer la création identitaire : estime de soi, confiance en soi, capacité à se projeter.

La motivation d'entrée dans la recherche est de renforcer et de ressourcer le praticien en élucidant les théories implicites à l'œuvre dans la pratique et dans les stratégies de l'Éducation populaire. J'ai construit ma recherche en restant praticien réflexif.

Ma base de données est constituée par le discours des animateurs sur leurs pratiques et sur leurs interactions avec leurs publics partenaires. J'ai complété cette vision partielle du contexte en décodant les contraintes macro-sociales qui pèsent sur la compétence de s'associer. Mes données sont recueillies dans les entretiens collectifs des groupes en co-développement, ainsi que dans l'accompagnement des mémoires professionnels. Elles me permettent de rendre compte des

difficultés professionnelles et en contrepoint de valoriser les ethnométhodes nécessaires pour renforcer une compétence collective à s'associer.

La construction de mon observation n'est pas hypothético-déductive, et elle n'a pas créé un cadre construit d'observation pour vérifier des variables. Mais elle est une observation participante affiliée à la posture sociologique de l'action-recherche, qui prend en compte l'interaction sujet-objet, et qui traite de l'implication pour penser la rigueur entre objectivité et subjectivité, le lien à la pratique et la distance à l'expérience. Les hypothèses sont créées en chemin, en élaborant les observations étonnantes : la pratique est inductive du questionnement, qui est inféré par la dialectique entre pratique et théorie. Les catégories d'analyse émergent au cours du travail, pour trouver la logique qui anime les parcours et les discours, ensuite les théories permettent de les confirmer ou de les modifier.

Cette recherche, qui a une visée de compréhension sociale et de significations à partager, donne une constellation de phénomènes qui permettent de constater l'état de s'associer et de problématiser les contradictions de l'éducation socioculturelle. Et elle met en question intensive la conscientisation de ce qu'il y a à renouveler dans ces collaborations : comment les gens apprenants et s'éduquant donnent un sens collectif à leur action, et de quelle marge de manœuvre ils disposent ?

Pour donner du sens à l'action éducative et à son potentiel de changement, il y a à choisir entre deux paradigmes sociologiques : l'un normatif, l'autre interprétatif. Le premier postule que la vie des hommes en société est déterminée, et que l'histoire a des lois de continuité. Le second postule que les hommes contribuent activement à la production de leur histoire, et qu'il n'y a pas de fatalité.

« La sociologie normative pense que l'individu est un produit de la société (ou de toute façon qu'il dépend de ses règles, systèmes de valeurs et de vérité) tandis que la sociologie interprétative considère que les formes sociales sont l'émanation des individus, que les normes sociales sont problématiques et que les systèmes de vérité sont discutables. Cette opposition est traversée par un questionnement concernant le niveau de l'analyse sociologique. La sociologie normative agit sur le plan des fonctions collectives, des grands ensembles sociaux, les macro-déterminismes. Elle n'ignore pas l'interaction, mais elle la subordonne aux mécanismes sociaux dans leur ensemble. La sociologie interprétative travaille au contraire au niveau « élémentaire » de l'interaction sociale dans la vie quotidienne ; elle n'ignore certes pas le niveau des normes et de l'ordre macro-social, mais elle cherche à en vérifier l'existence et le sens sur le plan de la perception qu'en ont les acteurs dans la vie quotidienne. » (Lapassade, 1991, p. 112)



Mon choix est de me référer aux théories qui conçoivent la construction de la société de façon non totalement déterminée et qui permettent de trouver des pistes plus dialectisantes. Les sociologies de l'action et de l'expérience permettent de sortir des antinomies classiques : objectif/subjectif, collectif/individuel, macro/micro, pour prendre en compte la question du sujet et pour redonner de la puissance à la raison d'être de l'intervention sociale de proximité. L'historicité du sujet lui permet de construire son monde malgré et/ou avec tous ses déterminismes, en reconstruisant ses conditionnements pour faire advenir des possibles. Les réalités sociales sont des constructions historiques et quotidiennes réalisées par les acteurs individuels et collectifs : réalités à la fois objectivées par des règles d'institutions et intériorisées par des représentations et des connaissances. Les êtres humains savent se livrer à des communications complexes et organiser rapidement cette complexité, alors que les interactions de sujets connaissant ont pour base des rôles sociaux dont les règles sont souvent implicites. Les catégorisations ou les compréhensions sont des constructions sociales qui dépendent des fluctuations des mécanismes sociaux, qu'ils soient de changement ou de stabilité. Le cadre épistémologique du constructivisme problématise la réalité sociale comme non donnée mais construite par la participation de chacun, dans un contexte dont tout le monde subit l'influence.

Toute éducation et toute pédagogie sont politiques puisqu'elles interviennent sur l'homme, selon l'idéologie d'en faire soit un objet d'éducation à qui l'on transmet des savoirs, soit un sujet de son éducation qui conscientise sa construction identitaire en remettant en sens ses itinéraires, ses biographies pour élucider ses déterminismes.

Toute action humaine est un système praxéologique, c'est-à-dire des interactions, des tâches et des techniques justifiées par des théories et des idéologies. La praxis signifie des valeurs et des normes, une façon de problématiser, un langage, une base d'accord pour l'action. Parce qu'il n'y a pas d'actions sans sens pour elles-mêmes, la praxis désigne une action impliquée et informée par une théorie pratique, qui en retour informe et transforme cette théorie dans une relation dialectique pour comprendre l'action. Un savoir décrire est déjà une analyse, mais il faut expliciter comment le monde devient apparent. La réflexion sert un objectif et lui donne force et cohérence, tandis que la praxis désigne une action associée à une stratégie, en réponse à un problème posé concrètement, dans une situation historiquement définie et localisée, et où l'auteur est impliqué.

La notion de conscientisation fait référence aux travaux de recherche-action de Paolo Freire à partir des années soixante, et qu'il a proposé dans sa *Pédagogie des opprimés* (1974). Elle dénomme l'action d'émancipation collective pour transformer le monde, quand chacun a une conscience plus claire de sa situation objective, et la connaissance critique des réalités de domination. Le dialogue pour critiquer, l'action collective pour expérimenter s'apprennent dans toutes les procédures d'explicitation. La production narrative de témoignage redonne du sens à sa vie et à sa place, et elle permet de relier ses identités individuelles, sociales, professionnelles, conditionnées par des rapports sociaux. Les connaissances sont décrites comme elles ont été éprouvées dans l'expérience et comprises symboliquement, et l'attitude d'interprétation respecte ce qui a été perçu et compris de l'expérience par le narrateur.

Les paradigmes de la praxéologie et de la conscientisation sont construits à partir de deux approches disciplinaires, deux stratégies pour appréhender le monde : l'épistémologie, qui est le registre cognitif et métaphorique, et la phénoménologie qui propose des savoirs d'intuitions et des outils heuristiques. Les savoirs scientifiques, les savoirs d'expériences, les savoirs d'intuitions ou d'humanité, les savoirs en action ont autant de valeur pour témoigner et apporter des preuves. Les épistémès sont les théories d'usage, de sens commun, et les expériences sont les savoirs en action. L'épistémologie explique comment les humains construisent leurs savoirs et leurs compétences : comment ils s'y prennent pour observer une situation donnée et comment ils prouvent, argumentent et vérifient en constatant, en interprétant, en comprenant. La phénoménologie (*phanein* : faire apparaître) révèle tout ce qui se manifeste à la conscience par l'intermédiaire des sens, c'est-à-dire qu'elle fournit une compréhension des faits construits à partir de ce que nous entendons, voyons, sentons, et touchons.

Le constructivisme appréhende des individus pluriels, dans leur dimension intersubjective, produits et producteurs de rapports sociaux variés. Il permet de comprendre le rapport complexe de la subjectivité avec le fonctionnement social : entre la subjectivité et l'altérité, l'affect et la représentation, l'intériorité et l'institution. Il ne reprend pas la rupture disciplinaire classique où le collectif relève de la sociologie, et l'individuel de la psychologie.

Constructivisme, praxéologie, conscientisation sont des concepts mobilisateurs pour l'action. Mais ils ne suffisent pas à rendre intelligibles les significations du problème éducatif politique. Les fondations conceptuelles de la recherche ont porté essentiellement sur le lien anthropologique entre l'individuel et le collectif d'une part, et d'autre part sur les rapports du

changement au regard des conditionnements et déterminismes. Sur le plan théorique pour comprendre la vie sociale en situation et en évolution, les aspirations, les aliénations, les représentations des individus, il faut chercher des points de contact entre le sociologique et le psychologique. Mes lectures conceptuelles éclairantes ont été les suivantes :

1) L'épistémologue Jean Gagnepain modélise les sciences humaines dans sa théorie anthropologique de la médiation. Il analyse nos perceptions du monde et nos processus d'abstraction pour conscientiser et rationaliser nos médiations au monde : par la pensée, la logique et le langage ; par l'action, le travail, et l'art ; par l'histoire, la condition du sujet et de la société ; et par le rapport au droit, à l'éthique et à la liberté.

2) Le philosophe Jean-Marc Ferry, qui prolonge la pensée d'Habermas, interroge la construction de notre intelligence du monde par les puissances de l'expérience : elle permet de former nos identités et nos communications dans l'action collective et la relation éthique d'altérité. L'agir communicationnel d'Habermas définit le dialogue des savoirs comme un dialogue entre êtres, car l'être se constitue en s'identifiant à un savoir. La rationalité concerne moins la possession du savoir que son acquisition et son imbrication à l'action. Elle concerne la manière dont les sujets parlants et agissants acquièrent et utilisent ce savoir : l'appréciation objective des informations et l'évaluation des arguments pour parvenir à l'intercompréhension.

3) Le psychanalyste systémicien Jacques Miermont étudie l'écologie des liens sociaux pour repenser le lien sujet/groupe de telle façon que l'on préserve l'identité personnelle et les processus d'individualisation tout en reliant aux appartenances collectives. Tout point de vue est préconçu, aucune expérience consciente n'est vierge d'interprétation. Les systèmes d'interprétation du monde se trouvent tout autant dans les actes et leurs rituels, que dans les croyances et leurs productions mythiques, ainsi que dans les idées et les épistémès. Leur écologie systémique induit qu'ils n'ont pas de valeur les uns sans les autres.

Ma recherche de conceptualisation se veut transdisciplinaire. La réalité n'a pas un seul niveau, elle peut être théorisée de façon multi référencée avec des niveaux de perception différents. Avec une superposition de concepts ayant chacun son registre (sociologie, pédagogie, psychologie) le risque est de ne pas créer de fil conducteur, de « continuum ». Le manifeste de B. Nicolescu (1996) pour la transdisciplinarité prône de rechercher l'organisation systémique des concepts qui permettront de prendre en compte toutes les données d'un problème plutôt que d'apposer les disciplines pour un seul niveau de réalité à la fois. La pluridisciplinarité croise les disciplines sur un même objet, l'interdisciplinarité transfère les méthodes d'une discipline à une autre, et :

« La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance (...) La recherche disciplinaire concerne, tout au plus, un seul et même niveau de Réalité. En revanche la transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de Réalité à la fois. » (Nicolescu, 1996, p. 67)

La construction des niveaux de perception du sujet, la construction des intersubjectivités dépassent le seul niveau de réalité objective dite scientifique. Il faut comprendre ce qu'il y a dans les discontinuités de niveaux de réalité, les causalités globales, et non uniquement celles qui sont incluses dans les trajectoires déterminées, les causalités proches, les connexions locales.

« L'ensemble des niveaux de Réalité et sa zone complémentaire de non-résistance constitue l'Objet transdisciplinaire (...) L'ensemble des niveaux de perception et sa zone complémentaire de non-résistance constituent le Sujet transdisciplinaire (...) Au flux d'information traversant de manière cohérente les différents niveaux de Réalité, correspond un flux de conscience traversant d'une manière cohérente les différents niveaux de perception » (ibid. p. 80-82)

### **La construction de la démonstration se présente en deux parties :**

- 1) La première partie contextualise l'état de la compétence collective pour s'associer et dessine les contours d'une éducation socioculturelle.
- 2) La deuxième partie explore la conscientisation des épistémès pour une éducation populaire qui renouvelle l'apprentissage de la citoyenneté.

Re. 1 ) Pour réaliser une formation professionnelle pertinente, il s'agit d'explorer les dissonances et les symétries du système socioprofessionnel. Comment l'identité professionnelle articule les mythes réintroduits de l'Éducation populaire et les pratiques et les représentations du métier de l'animation socioculturelle ? L'hypothèse est que le rapport de l'animation socioculturelle et de l'éducation populaire est le processus d'un va-et-vient entre le centre et la périphérie ou la marge, mais non pas un état dehors/dedans. Cela fait apparaître trois axiomes :

L'éducation populaire ne peut pas s'enseigner.

La conscientisation est un processus d'autoformation, de réflexivité.

Le métier est un choix par conviction.

La formation des animateurs est censée être une réponse aux besoins du champ professionnel pour construire ensemble les savoirs d'un métier toujours mal reconnu. Quelle est la dynamique d'explicitation du travail, de la compétence diagnostique, de la construction des interventions sociales, de l'argumentation de la place éducative ? Comment la fonction organisationnelle et gestionnaire à visée consumériste inscrit ce métier dans les services du tertiaire relationnel, dans les prestations de services sociaux et culturels et dans la vente de loisirs ? Les ethnométhodes n'opposent pas les valeurs du projet et l'efficacité de la gestion comme le bien et le mal, mais elles redonnent du sens à l'intuition et au bricolage comme savoirs à valoriser.

L'animateur socioculturel est un généraliste de la relation pour dialoguer, et de l'association pour agir ensemble, ayant pour visée le renforcement ou la transformation du lien social. La pédagogie dialogique et expérientielle permet l'apprentissage réflexif du professionnel et stimule des processus collectifs d'apprentissage de savoirs. La praxéologie est l'apanage de tous les métiers, et la pratique de la réflexivité reste au cœur de tout agir professionnel.

L'observation participante du champ, à partir des analyses de pratiques des animateurs socioculturels, questionne l'incarnation matérielle et organisationnelle des principes. Les micros processus sociaux des interactions créent un ordre social entre professionnels, populations et bénévoles. Le niveau macro-social pèse et détermine les conditions de l'action comme logistique experte au détriment de l'accompagnement du développement de la communauté.

Re. 2) De quoi est faite la praxis d'une éducation populaire pour qu'elle ne soit pas une socialisation aseptisée mais encore un projet alternatif d'émancipation et de citoyenneté ? Pour permettre un co-développement politique, l'hypothèse est qu'il faut prendre la mesure de son expérience sociale par un apprentissage collectif participatif, engagé, démocratique : donner sa part et prendre sa part dans la construction du lien social, et oser donner des réponses critiques et alternatives pour intervenir sur son environnement.

La pédagogie est émancipatrice quand il y a entraînement à la conscientisation de la praxis, c'est-à-dire le droit à la réflexion pour renforcer le sens de l'action. La compétence diagnostique est conscience d'une historicité qui permet de rationaliser sa présence au monde : la reconnaissance des conduites comme ensembles dotés de significations permet de partager son expérience et de la mettre en projet. La construction des savoirs en commun permet d'agir à la transformation de ce monde en explorant les réponses et en osant les expérimentations. Les

épistémès du sujet social apprenant lui donne une puissance pour s'autoriser à penser l'action et s'autoriser à intervenir sur la scène sociale.

L'apprentissage du politique est de transformer l'expérience vécue des citoyens en expressions, puis en savoirs critiques pour l'action collective. L'éthique de la discussion pose la confrontation des idées et des points de vue pour conscientiser les conflits de pouvoir et d'intérêts et pour négocier sur les objectifs de la cohésion sociale. Mettre en mots est un travail de fond. Débattre n'est pas un acquis culturel pour les élus locaux et associatifs, c'est plutôt un apprentissage à remettre continuellement en chantier. La participation est souvent inégalitaire, parce qu'elle reflète la structure normative de la société ou des groupes qui sont à l'origine du projet. L'expression et la compréhension du monde permettent d'augmenter les distances à la fatalité et aux déterminismes, contre la culture du silence, de la pensée unique et des non dits. Il faut donc créer les temps et les espaces pour mettre en présence les uns avec les autres et qu'ils se reconnaissent comme capables d'avoir des ressources à partager : en ayant un langage autre que stéréotypé pour entendre l'autre, y compris pour témoigner, exprimer ses contraintes, ses épuisements, et ses peurs. La relation dialectique entre réflexion et action est sous-tendue par une vision des êtres humains comme réflexifs, créatifs, actifs qui peuvent réfléchir sur les résistances rencontrées dans le contexte, avoir une intelligence créatrice pour dépasser les problèmes rencontrés au cours de l'action par l'invention de nouvelles actions, et saisir ce qui est en jeu pour s'affirmer leur responsabilité à agir.

L'éducation et la formation posent la question des valeurs et du sens que l'on donne à l'existence, pour être agent, être acteur, ou être auteur. L'éducation est la partie explicite de l'idéologie, et dit quel est l'idéal de développement du citoyen. La conception du politique, soit comme allégeance au chef ou à l'organisation hiérarchique, soit comme construction collective de l'intérêt général continuellement débattue, conflictuelle des intérêts particuliers, transcende sans doute le seul découpage simplifié des catégories politiques « droite et gauche ». L'éducation transmet une culture, mais elle est aussi une relation sociale qui peut remettre en cause l'ordre établi, les valeurs proposées, et qui peut interroger la tradition reçue. La participation à la société se joue dans la dialectique entre émancipation et domestication, entre un esprit créatif collectif pour repousser les cadres normatifs, et/ou se conformer aux rituels institués pour assurer le besoin de sécurité. L'éducation à la démocratie, à la citoyenneté, à la solidarité est une éducation aux droits de l'homme, face à la complexité de vivre ensemble et aux conflits des métissages et des

hétérogénéités. Selon le mode de relation au monde, il est reproduit ou transformé avec un savoir et un pouvoir partagés ou annexés par quelques-uns. La volonté politique a pour objet de construire l'avenir au lieu de le subir, d'entretenir le projet et l'espérance commune malgré toutes les déconvenues.

# **PREMIERE PARTIE**

## **L'EDUCATION SOCIOCULTURELLE POUR S'ASSOCIER**



# Introduction

Apprendre à s'associer mobilise la conscientisation des savoirs en action qui permettent de croiser les connaissances et les expériences, de mettre en commun et de partager des pratiques : pour communiquer il faut savoir travailler sur les représentations, pour coopérer il faut savoir travailler sur les interactions sociales, ainsi que de choisir des principes d'intervention sociale et politique pour projeter des changements et pour conduire les actions. Apprendre collectivement suppose de supporter affectivement l'engagement et la mobilisation dans un groupe d'appartenance : accepter une dynamique identitaire pour élaborer l'action à plusieurs, pour accepter les questionnements critiques mutuels, pour oser être force de propositions et pour adhérer au projet co-construit. Les prises de décisions nécessitent de dialoguer dans le groupe : de ses pratiques, de ses légitimités, de ses statuts pour dire son point de vue, de ses peurs face au changement ou à l'implication dans des responsabilités, de ses ressentiments face au manque de reconnaissance.

La conduite de projets d'animation demande des savoir-faire d'analyse et de diagnostic pour identifier les dysfonctionnements, et pour percevoir les besoins : la demande sociale et la commande institutionnelle. Pour valoriser les potentialités et les identités, les compétences méthodologiques consistent à chercher, traiter et partager l'information, à exercer une pensée critique et créative pour prendre des décisions éclairées, à conduire un projet en planifiant et en évaluant grâce à une collaboration de groupe. Les valeurs de l'Éducation populaire s'incarnent dans une vie associative dont le type d'organisation est l'enjeu des intentionnalités éducatives et communautaires. Un collectif ou une communauté en apprentissage, ce sont des adultes et des enfants qui se côtoient dans un espace commun (équipement ou quartier), qui partagent des finalités et des intérêts et qui sont volontaires pour s'organiser autour d'un projet concret. La notion de projet est basée sur un besoin de savoir pour agir et partager : des savoirs pour être mobilisé dans le temps libéré et communautaire, pour pratiquer des compétences d'autogestion, et pour apprendre à conscientiser sa place au monde et renforcer son émancipation.

L'association peut être simplement un collectif pour mettre des intérêts en commun et qui sert à s'auto-organiser. Le collectif peut se satisfaire de ses activités pour se construire, avec des jeux et des stratégies en fonction des intérêts, des besoins de consommation et des opportunités de pouvoir. L'affiliation se rapproche de la simple recherche d'une prestation de service, d'une relation marchande et ne structure pas de façon significative l'identité d'appartenance en tant que

membre. Les associations peuvent être construites en univers clos, formées de simples collectifs apposés, distinctes de leur environnement, telles que les associations de loisirs affinitaires.

Ou bien l'association peut permettre de faire vivre une citoyenneté en actes dans une communauté d'apprentissage pour construire ensemble et stimuler des processus collectifs. La notion de communauté d'apprentissage est peu utilisée dans le champ de l'animation socioculturelle mais dans le monde des réseaux Internet au sens de «communauté virtuelle d'apprentissage» d'investigation informelle et virtuelle. La communauté de compagnonnage fournit de l'entraide, de la collaboration et de la transmission de connaissances. Elle est une microsociété qui partage des valeurs : capable d'instituer durablement les règles de son fonctionnement social interne et de ses interdépendances externes. L'association est un contrat qui donne à chacun un statut de liberté, d'égalité et de réciprocité. L'autoformation associative crée des espaces d'interconnaissances sur un territoire de proximité, des situations de groupe et d'écoute, des lieux de revendication d'habitants, de conflictualité politique, qui développent des expertises de gestion et d'engagement pour pouvoir maîtriser ou transformer leur environnement quant aux injustices, aux inégalités, et aux besoins émergents.

Pour construire l'objet : « dans quel état d'apprentissage est la compétence collective de s'associer dans l'Éducation populaire ? », j'ai pris trois angles de vue, méso, micro et macro, qui s'apposent et se complètent pour s'expliquer les contradictions et les enjeux de la situation.

Le problème méthodologique de la recherche inductive est le traitement des données, le raisonnement rigoureux pour abstraire les indices, et pour caractériser, comparer et classer, afin d'inférer et de définir, remonter du cas spécifique de la formation des animateurs socioculturels à la généralisation du fait de l'Éducation populaire. Une observation élargie était infaisable puisque les acteurs de l'éducation populaire sont potentiellement issus de toute la population associative ou citoyenne. La base d'observation formalisée des seuls animateurs socioculturels en formation continue est partielle mais non partiale. Le postulat est que l'animateur est en position nodale, en pivot, en jeu de l'acteur toujours « avec », représentant de la communauté et médiateur de la population, projecteur suffisant pour comprendre les compétences collectives en jeu.

La première partie a pour objet de témoigner d'un mode de formation des adultes, qui exige des mises en scène pédagogiques créatives pour ne pas reproduire des enseignements scolaires qui ont été traumatisants, sans doute plus pour ce public d'animateurs qui sont majoritairement en promotion sociale dans leur formation professionnelle ou en insertion sociale et professionnelle

après un parcours de petits boulots. La formation, qui me donne un point de vue « méso » a pour prétention d'actualiser la démarche d'éducation populaire qui propose la responsabilisation des sujets dans le développement de leurs compétences « tout au long de la vie ». La formation n'est pas l'application d'un enseignement donné et appris, mais elle est une reconstruction de son parcours, pour comprendre ses logiques d'actions de praticien en situation et en interactions permanentes, et pour penser son expérience. L'apprentissage à un métier d'intervention sociale et culturelle doit permettre la curiosité permanente à apprendre, à confronter, à éviter des endoctrinements, et à poser des actes.

La deuxième partie explicite les pratiques de collaboration entre bénévoles, techniciens, élus, et populations pour s'associer. Elle classe les observations recueillies dans la formation des animateurs, à l'occasion de leur travail réflexif sur leurs expériences d'intervention sociale et culturelle. Le point de vue « micro », fourni par les analyses de pratiques sur les rituels et les pratiques, permet de comprendre leurs principes d'intervention pour faire leur métier d'éducateur. Il explicite les ethnométhodes des animateurs en lien avec les bénévoles pour animer une communauté, une association ou un quartier, pour comprendre les logiques d'actions de leurs publics afin de répondre aux besoins émergents. Ils définissent leur métier à partir de valeurs éducatives, d'expertises et de savoirs et se confrontent à des rituels de gestion qui semblent quelquefois très appauvris.

La troisième partie étudie l'analyse « macro-sociale » de l'éducation non formelle. La mise en scène pédagogique de l'éducation populaire est d'accompagner les expressions pour en faire un échange de savoir pour l'action collective. Les gens deviennent des membres compétents de leur communauté avec des intentions d'apprentissage qui portent sur les transmissions de culture et de savoir social, sur les socialisations intergénérationnelles et sur les interventions citoyennes pour produire mutuellement l'environnement social. En contrepoint, l'analyse documentaire explicite les contraintes socio-économiques qui pèsent sur les valeurs politiques instituant de l'Éducation populaire. La compétence culturelle de s'associer est l'apanage de la société civile, mais elle est fortement contrainte par le contexte socioéconomique et l'organisation administrative de l'État et les collectivités locales.

# A - FORMATION DES ANIMATEURS SOCIOCULTURELS

Cette partie explore comment une formation expérientielle permet de produire des savoirs sur un métier où l'identité professionnelle est souvent floue et encore en construction (chapitre 1), et comment la réflexion sur l'action et en action permet une pratique réfléchie (chapitre 2).

«Tous ces métiers ont la réputation d'exiger d'abord les mêmes dispositions éthiques et psychologiques : la disponibilité, l'engagement personnel, l'esprit d'initiative, la maturité affective, bref un subtil dosage d'intuition, de bon sens, d'expérience, toutes qualités que les formations professionnelles sont censées pouvoir parfaire et développer, mais non créer.» (Poujol, 1989, p. 155).

L'animation est perçue comme une attitude au lieu d'être d'abord une technique, c'est un état d'esprit où il faut avoir un certain tempérament, un certain nombre de qualités au service des finalités. La contradiction entre un état d'esprit et un professionnalisme se traduit par le mythe du professionnel dont le but est de devenir en surnombre, inutile pour que les intéressés deviennent eux-mêmes les animateurs de leur propre milieu.

Dès le début de la professionnalisation, Simonot (1974, p. 37) interrogeait « la contradiction interne à une activité qui se donne à la fois comme bénévole et professionnelle, comme métier et comme activité définie par un système de valeurs, en un mot à la fois comme vocation et comme technique ». Pour Augustin et Gillet, (2000, p. 13), l'afflux vers ces professions d'animation

« s'explique par un besoin de médiation, de reliance de plus en plus ressenti en raison des transformations de la société (...). Un projet d'utilité sociale et culturelle, d'engagement collectif et de sens à donner à sa vie ».

Le Nouvel Observateur<sup>15</sup> titre en 1999 :

« L'animation : un métier en quête de statut...Les sports de loisirs et l'animation socioculturelle sont de gros réservoirs d'emploi, au moins 600 000 emplois qui attendent un véritable statut, mais qui représentent seulement 92 000 équivalents temps plein. Car il s'agit de métiers passions souvent précaires, mal rémunérés, dans lesquels il faut savoir évoluer. L'animation : des statuts différents, une multitude de diplômes, mais l'amour des jeunes comme motivation profonde et la soif d'un travail qui ait du sens».

En 2003, l'estimation du Ministère Jeunesse et Sports est de 350 000 animateurs socioculturels. Entre 1998 et 2003, les associations et les collectivités locales ont créé 35 000 emplois dans le secteur jeunesse et sports en utilisant le dispositif public des emplois aidés dits « emplois jeunes » dont la pérennisation est évaluée à cinquante pour cent.

Les qualités du métier pour être capable d'empathie sont difficilement standardisables. La personne de métier se crée une identité professionnelle autonome : elle est le spécialiste qui se distingue de l'amateur. Elle alimente sa pratique en l'explicitant, en la développant par des connaissances disciplinaires, et par l'apprentissage des processus diagnostiques quotidiens et de résolutions de problème. Elle maîtrise son savoir-faire c'est-à-dire ses habiletés, son savoir en action dans les situations concrètes. Elle a à élucider ses attitudes ou savoir-être pour mettre en accord ses discours de principes et sa pratique. Dubet définit la professionnalité à trois niveaux :

« C'est tout d'abord la structuration d'un ensemble de compétences (...). C'est ensuite la reconnaissance sociale à travers la représentation collective d'un métier, son affirmation corporatiste, les rôles attribués et les attentes de rôles, les niveaux de qualification retenus et les rémunérations allouées. C'est enfin une réflexion sur les finalités du travail concerné et le sens qu'il prend dans une conception de l'homme et des rapports sociaux, qui impliquent un débat sur l'affirmation du sujet comme acteur social confronté aux dispositifs de normalisation. » (Dubet, 1994, p. 184)

La formation professionnelle qui n'assurerait que l'entraînement des méthodes de rationalisation de l'expertise entrerait en contradiction dialectique avec l'accompagnement d'un métier d'artisan, d'un métier relationnel où le bricolage créatif permet d'entraîner une posture de compréhension

---

<sup>15</sup> Hebdomadaire du 7 octobre 1999, rubrique Entreprendre Orientation

et de réflexivité. Former des professionnels de l'animation, c'est interroger leurs formes d'engagement et d'implication dans un métier d'éducation, sur les rapports entre professionnalité et militance. L'interrogation sur les significations, les questions de sens, la compréhension des situations relationnelles et sociales complexes, qui les influencent et qu'ils peuvent influencer, demandent une durée de maturation, une temporalité, une historicité qui sont à l'inverse des théories de l'apprentissage comportementaliste ou des pédagogies par objectifs évolutionnistes et chronologiques. La formation au DEFA<sup>16</sup> intègre un aménagement du parcours d'apprendre, et il permet la durée de l'enracinement et le temps pour construire son propre mode de maturation.

L'alternance entre pratique et théorie n'est pas la construction d'une application de modèles de pratiques à reproduire sur le terrain, mais une alternance mentale, réflexive, inductive pour tirer un enseignement de ce qui est vécu au quotidien. Le postulat de la formation est que le milieu professionnel a créé des situations d'apprentissage qui sont très enrichies dans le contexte professionnel spécifique de l'animation socioculturelle où l'organisation du travail favorise les lieux d'interactions et les échanges de compétences. La manière dont on tient son poste est évaluée sur la prise d'initiatives et de responsabilités, la recherche spontanée d'informations, l'intérêt au travail.

La pratique d'autoformation veut conférer à l'apprenant adulte pouvoir et responsabilité sur sa formation. Elle recourt aux ressources propres des sujets dans le développement de leurs compétences, en termes de motivation, implication, mobilisation, responsabilisation. L'apprenant est le sujet de sa démarche de formation et non pas un consommateur, ou l'objet d'un dispositif de transmission. Il lui faut trouver sa place en ayant conscience de son affectivité, en ayant droit à sa subjectivité, aussi bien qu'en apprenant à objectiver et à réfléchir sa pratique professionnelle en tant que processus de transformation des réalités quotidiennes. Le sujet est tout autant dans les savoirs endogènes, vécus, expérientiels, les micros moments qui apprennent beaucoup de choses qu'on ne s'autorise pas à nommer, les savoirs de la vie quotidienne, les intuitions et les non-dits, que dans les savoirs exogènes, déductifs, qui disent ce qui est visible, en lumière, objectivable et vérifiable.

La visée de la formation est l'apprentissage à identifier ce que l'on sait et sait faire. L'expérience simplement vécue et non encore réfléchie laisse toute une série de compétences dans le flou, l'implicite et le non conscientisé. L'apprentissage doit s'étayer sur les événements ancrés dans

---

<sup>16</sup> D.E.F.A. : Le Diplôme d'État aux Fonctions d'Animation créé en 1979 est remplacé en 2007 par le DEJEPS - Diplôme d'État Jeunesse Education Populaire Sport- et le DESJEPS -Diplôme d'État Supérieur-. Le DEFA continue d'exister jusqu'en 2015.

l'histoire de celui qui apprend, et faire profit de son expérience. Il doit tenir compte de ce que la personne en formation sait déjà, d'une part pour ne pas l'infantiliser, et d'autre part pour moduler et personnaliser sa formation, lui donner le temps pour comprendre, intégrer, accueillir le changement. L'acte de formation est une mise en forme et en mots d'un vécu premier pour construire une expérience plus élaborée. L'hypothèse est qu'apprendre, c'est potentialiser ses conduites, en respectant le contexte propre du sujet. Pour l'apprenant, l'analyse de sa pratique participe au développement de ses compétences, parce qu'elles deviennent transférables à d'autres situations.

La réflexion dans l'action permet de construire une démarche praxéologique qui étaye les représentations des systèmes d'animation pratiqués par les stagiaires. Le repérage et la réflexion sur l'enchaînement des micros événements vont créer sens par la confrontation des points de vue empiriques et théoriques. La formation est praxéologique parce qu'elle passe de la perception du réel à une compréhension des enjeux, pour que les faits prennent sens, et parce qu'elle passe, comme l'explique Kolb<sup>17</sup> d'une compréhension à une transformation, pour que l'action se réalise en connaissance de cause, et en conscience de ses référents axiologiques.

L'écoute active des groupes et des situations implique fortement l'acteur professionnel. Les demandes de formation portent sur la réassurance des raisons et des convictions de faire ce métier, face à la fatigue et au sentiment d'impuissance, au quotidien routinier d'une logistique et d'une bureaucratie administrative assez prégnante, qui peut faire perdre le sens éducatif du travail. Le manque de compréhension de situations trop complexes, dont on ne comprend pas les enjeux, provoque un ressentiment très fort contre tous les « autres qui empêchent de faire », les collègues, les employeurs bénévoles, les élus locaux.

---

<sup>17</sup> Kolb A.D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall

# Chapitre 1 - Fragilité identitaire du champ professionnel

Certains professionnels vivent comme une chance, une aventure le fait que les statuts, les rôles, et les fonctions soient peu stabilisés, pour pouvoir encore les imaginer. D'autres vivent le fait d'avoir à créer leur propre place comme une instabilité et un manque de reconnaissance. Le degré de satisfaction des salariés d'association et de collectivités locales est fort quand il y a sentiment d'utilité sociale, engagement dans le sens donné au travail, une autonomie, une liberté d'initiative et un cadre relationnel source de grande motivation. Mais il y a la fatigue de l'acteur avec un sentiment de «burn out»<sup>18</sup> quand il n'adhère pas au système de valeurs de l'organisation. Les rapports sont trop affectifs, ou il y a trop d'exigence sur le temps de travail mal respecté, ou il est difficile de trouver la juste mesure entre l'efficacité et le mode participatif, entre ce qui peut être discuté et ce qui ne peut l'être pour passer à l'action. (infra 1.1)

Il y a à créer une dialectique entre métier du sujet et profession standardisée et hiérarchisée pour que l'animation soit créative, porteuse de transformation, participe de la fondation du lien social, éminemment vivant, donc instable, donc parfois chaotique, donc à recréer ou à enrichir continuellement. Le bricolage et les systèmes D permettent l'innovation et la créativité, en puisant dans des méthodologies multisectorielles et des analyses pluridisciplinaires. (infra 1.2)

Le champ d'intervention est à la croisée du culturel, de l'éducatif, du politique et du social, et il n'y a pas vraiment de reconnaissance à part entière dans aucun des secteurs d'intervention. La crédibilité est fluctuante parce qu'il n'y a pas d'inscription dans un secteur spécialisé. La polyvalence est fragilité et complexité, mais elle est aussi une force, une richesse par la variété des champs d'intervention, des fonctions assurées, par le manque de frontières. (infra 1.3)

L'Éducation populaire revendique un projet éducatif de développement de l'esprit critique pour être citoyen, la capacité de raisonner et de décider, et l'apprentissage de la démocratie au quotidien. Elle est définie comme éducation émancipatrice, en étant armé intellectuellement pour faire face à la pauvreté et à la misère, accéder à l'instruction et à la culture pour maîtriser son avenir, pour conscientiser les exploitations, pour démocratiser la société et s'émanciper collectivement en proposant l'éducation de tous par tous. (infra 1.4).

---

<sup>18</sup> Burn Out : stade ultime du stress, l'épuisement professionnel caractéristique des métiers relationnels.



## **1.1 - Instituer la reconnaissance de la profession**

Deux enquêtes, psychosociologique en 1970 et quantitative en 1987, ont jalonné la reconnaissance de la profession en essayant de la définir.

Michel Simonot fait la première enquête auprès des stagiaires en formation dans les IUT Carrières Sociales et dans des Centres privés, sur leurs aspirations socioprofessionnelles et leurs représentations de rôles de futurs animateurs. Ce travail est réalisé à un moment de transformation de l'activité d'animation socioculturelle : le passage du bénévolat à une profession légitimée pour laquelle sont délivrées des formations spécifiques. Il distingue l'Éducateur Populaire comme statut typique du bénévole militant, volontaire et non rétribué, pour l'opposer au professionnel Animateur, même si le modèle de comportement militant subsiste de façon plus ou moins conflictuelle dans le mode d'exercice professionnel de l'animateur socioculturel. Simonot étudie toutes les déclarations d'objectifs et de principes écrits dans les dix années précédentes sur le métier, il vise à le sortir de la marginalité par un certain consensus sur son activité spécifique et sur la formation professionnelle nécessaire pour l'exercer. Sa synthèse est la suivante :

« L'animation socioculturelle est un secteur de la vie sociale dont les agents se donnent pour objectif une certaine transformation des attitudes et des rapports interindividuels et collectifs, par une action directe sur les individus, leurs attitudes, leurs relations interindividuelles et sociales. Cette action s'exerce en général par la médiation d'activités diverses à l'aide d'une pédagogie faisant appel aux méthodes non-directives ou actives. »  
(Simonot, 1974, p. 27)

La première enquête quantitative sur l'activité concrète des animateurs et l'étude de leurs postes est réalisée en 1987 par l'Observatoire des Programmes d'Animation, créé par le Ministère du Temps Libre, pour connaître le poids économique de ce secteur et appréhender l'évolution des qualifications. Le premier travail de l'O.P.A. a été d'identifier les employeurs qui étaient répartis dans le fichier Rome de l'INSEE, et de reclasser les professionnels dans la nouvelle nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) mise en place en 1982, où a été créée la catégorie des « professions intermédiaires » à la place de la catégorie des « cadres moyens ». Le décompte est alors de 100 000 emplois permanents et de 140 000 saisonniers. L'ambition de cette enquête est de rationaliser la pratique d'animation, en sachant nommer ses conditions d'exercice et d'existence, pour trancher avec les études antérieures qui n'expliquent l'animation que par des intentions idéologiques (démocratiser la culture, créer la vie...). L'enquête est réalisée dans six régions auprès d'un échantillon de 1127 professionnels.

L'enquête dispose d'une liste de dix-sept verbes d'action et de compléments pour nommer ses actes et pour hiérarchiser les fréquences de son activité professionnelle. La typologie du contenu du travail a été construite en cinq catégories considérées comme analyseurs du cadre et de la hiérarchie de la pratique professionnelle : réalisation d'activités avec une pédagogie associée – coordonner, gérer, communiquer – élaborer et réaliser des activités – organiser des programmes d'activités – diriger, représenter, gérer. L'étude définit l'animateur professionnel comme :

« Un acteur dont le rôle consiste à négocier la réduction des incertitudes pour l'organisation qui l'emploie, avec des relais représentant le segment de l'environnement qu'elle vise et qu'elle ne peut atteindre seule ou directement. Ces relais peuvent être des individus, eux-mêmes acteurs dans d'autres organisations ou des réseaux d'acteurs pris en tant que tels. Tout cela veut dire que l'animateur est considéré comme un acteur qui sert d'interface, d'interprète entre l'organisation qui l'emploie et d'autres acteurs ou organisations, en vue de la réalisation des objectifs visés » (OPA, 1987, p. 20).

La professionnalisation par la validation sociale de la qualification a progressé lentement depuis le premier diplôme d'État en 1964, le DECEP<sup>19</sup>. En instituant le DUT<sup>20</sup> Carrières Sociales option animateur socioculturel en 1967, l'animation devient un projet public banalisé, et non plus seulement un projet idéologique associatif. Créé en 1970, le CAPASE<sup>21</sup> est une promotion sociale des bénévoles devenus permanents dans les associations d'éducation populaire leur permettant de capitaliser leur formation continue en vingt-cinq unités de valeur. Le 6<sup>e</sup> Plan avait programmé pour 1975 l'objectif de vingt mille animateurs professionnels. Ce diplôme est remplacé en 1979 par le DEFA<sup>22</sup>, en cinq unités de valeur et un mémoire dont la finalité est de « théoriser sa pratique », l'ensemble de la formation continue peut durer de six à huit années.

La filière professionnelle est initiée par le niveau III de la formation professionnelle (niveau DUT, BTS) donc par le niveau de technicien supérieur, de coordinateur d'animation. La filière est complétée quinze ans après par le niveau d'animateur d'activités (niveau IV Bac) reconnu en 1986 avec le BEATEP<sup>23</sup>. Encore une dizaine d'années pour créer le niveau V en 1993 avec le BAPATT<sup>24</sup>, et en 1995 le niveau II (licence) de la filière avec le DEDPAD<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> DECEP : Diplôme d'État de Conseiller en Education Populaire

<sup>20</sup> DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

<sup>21</sup> CAPASE : Certificat d'Aptitude à la Promotion des Activités Socio-Éducatives

<sup>22</sup> DEFA : Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation

<sup>23</sup> BEATEP : Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse

<sup>24</sup> BAPATT : Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien

<sup>25</sup> DEDPAD : Diplôme d'Etat de Directeur de Projet d'animation et de Développement

La notion de profession désigne un accès du salarié à un statut déterminé de manière précise, étendu au plus grand nombre d'aspects possibles de la vie au travail et garanti avec plus ou moins de force par la loi. En vingt ans, depuis la signature de la Convention Collective de l'Animation en 1988, le système social professionnel a été fortement structuré. Mais presque quarante ans après le début de l'organisation de la profession, l'expertise spécifique du professionnel n'est pas tout à fait repérée et lisible. L'autorisation juridique corporative liée à un diplôme n'existe pas puisque les animateurs ne sont pas obligés de posséder une certification pour exercer l'animation, et certaines embauches se font plutôt par cooptation et sur des qualités personnelles. Les appels d'offre d'emploi mélangent encore souvent les titres pour exercer : ils demandent tout autant les brevets de volontaires non professionnels<sup>26</sup> qui autorisent à encadrer des accueils de mineurs (Bafa-Bafd) que les diplômes professionnels.

La Commission Nationale Paritaire de l'Animation, entre 2000 et 2006, a travaillé les référentiels métiers pour les catégoriser : c'est-à-dire nommer, situer, évaluer, établir des correspondances entre d'une part les fonctions à remplir, les tâches à accomplir, les postes à occuper et d'autre part les profils de qualifications, de compétences, et les titres des personnes susceptibles de les occuper. La réforme des diplômes a créé une filière commune de l'animation sportive et socioculturelle en répertoriant les taxonomies de capacités pour chaque niveau de la formation professionnelle. Le niveau IV de la formation professionnelle est tenu par un Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports en 2001 (BPJEPS). Le niveau III est tenu par un Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports (DEJEPS) et le niveau II est tenu par un Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports (DESJEPS) en 2007.

Les diplômes de l'animation socioculturelle ont plus de quarante ans : ils étaient des validations d'acquis d'expérience avant l'heure, et ils sont aujourd'hui normalisés en diplôme scolaire, avec des référentiels de capacités opérationnalisées et standardisées. Un référentiel professionnel se doit d'être bien balisé, spécialisé et scientifique, grâce à l'application des savoirs transmis et appris. Mais identifier une profession uniquement par les tâches standardisées des acteurs, la réduire aux actes utilisés visibles, assurer la reproduction professionnelle par le référentiel de compétences risque de l'enfermer dans une rationalité mécaniste. Le registre des communications dans les interactions avec les différents partenaires (publics, élus, collègues) peut être ritualisé et bureaucratisé, alors que les rôles sont encore relativement peu calés et à

---

<sup>26</sup> BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur. BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur.

inventer, en particulier entre professionnels et bénévoles (qu'ils soient des élus associatifs ou des élus de la collectivité locale).

La pertinence du métier relationnel est liée à la richesse diagnostique de l'acteur, les mobilisations qui fondent petit à petit la compétence d'agir, les savoirs transformés par l'action dans des cas de pratique toujours mouvante et la capacité d'inférence à partir des situations concrètes. La mise en pratique pertinente, à la fois artisanale et professionnelle, exige un jugement intuitif, une habileté et une sagesse pour résoudre les problèmes, et une sensibilité aux phénomènes instables et particuliers. Le métier est une dynamique, un processus dans lequel l'être tout entier est impliqué, et où les activités sont modifiées par l'évaluation des essais et erreurs dans la pratique individuelle. La maîtrise des gestes et la capacité de décision sont le signe de l'autonomie des gens de métier. La signature du style est la marge prise par rapport aux standards et aux référentiels, la qualité de la distance à la tâche, et l'affranchissement des contraintes pour les transformer en ressources éventuelles. Le métier est du côté de l'œuvre, de la vocation, de la profession en tant que passion de vie. On professe parce que l'on est habité par un projet fort et que l'on a envie de le partager : être autant utopiste que réaliste, apprendre à bricoler avec les moyens du bord, pour être inventif, créatif.

L'ambition de professionnaliser les métiers consiste à rationaliser leur productivité en améliorant la spécialisation de l'activité. Dans sa recherche sur la dynamique des professions, Strauss (2002, p. 67) critique la conception fonctionnaliste qui considère la profession comme homogène autour d'un noyau central de normes et de codes à intégrer. Au contraire, il met l'accent sur les changements et sur les conflits d'intérêts des divers « segments » ou groupements à l'intérieur de la profession, sur les clivages qui accompagnent la division du travail. Strauss inventorie les objets de conflits : le sens d'une mission pour délimiter les spécialisations, l'organisation du travail et des tâches prioritaires, les relations aux clients et entre collègues, la position occupée et les identités organisées dans l'esprit de corps, les intérêts divergents, l'unité apparente de façade, le maniement des codes de déontologie pour être porte-parole dans les relations publiques. Ces conflits d'intérêts font « processus quotidien de négociation et processus d'évaluation périodique » (ibid, p. 108), parce que l'ordre social est un ordre négocié, une action concertée continuellement reconstituée, où tout changement demande une réévaluation, une renégociation.

Le professionnel spécialisé se définit par le répertoire considérable de connaissances qu'il déclare posséder et la méthode de production du savoir ou de son application dont il prétend avoir la maîtrise. Son expertise est la capacité de diagnostic et de pronostic pour une décision à

faire prendre : il intervient à propos ou dans un conflit quand il y a une divergence d'intérêts ou de l'indécision, et il constate et apprécie les faits, au nom de son intime conviction avant de donner une recommandation. Mais cette spécialisation peut avoir des effets négatifs quand il y a l'impérialisme du « supposé sachant », quand les méthodes comportementalistes définissent les « bonnes » attitudes, ou quand la compréhension des situations ne peut plus être appréhendée de façon dialectique par l'ensemble des acteurs qui partagent leurs savoirs et leurs points de vue. La division fonctionnelle des savoirs devient trop souvent une division sociale hiérarchique et une prise de pouvoir du spécialiste. Le risque est réel dans l'animation de voir les bénévoles ne devenir que « les petites mains » d'exécution du professionnel qui maîtrise le projet et la logistique.

Schön (1994) analyse le concept de profession né dans les années 1960 avec l'ère de la rationalité technologique postindustrielle. Le succès spectaculaire de l'ingénierie supplante l'artisanat, comme la médecine avait supplanté la sorcellerie : les pratiques techniques sont basées sur la science appliquée, et les connaissances pratiques font figure d'anomalies gênantes. Le technicien expert professionnel est bien informé, et il a un savoir hors du commun qui lui donne un mandat social pour être autonome dans l'exercice de sa profession, puisqu'il a l'expertise pour la résolution de problèmes complexes. Les professionnels font l'objet depuis les années quatre-vingt de critique radicale, quand ils sont perçus comme « des véhicules de présomption d'un savoir social légitime en vue d'un contrôle social » (ibid, p. 340), des instruments utilisés par une élite dirigeante pour exercer un contrôle sur les non possédants. La méfiance naît de la mise en dépendance, leurs échecs sont blâmés et leur jugement est remis en cause par scepticisme sur le mythe de l'expertise particulière, la masse de données à assimiler qui s'accumulent de manière exponentielle les obligerait à une adaptabilité quasi infaisable.

Afficher que le professionnel est le spécialiste dans son domaine, qu'il a un savoir particulier et rigoureux, que sa maîtrise lui permet d'appliquer des principes généraux à chaque situation, donne à l'expertise un pouvoir exorbitant pour faire évoluer la société. L'obligation de résultat, pour définir et résoudre les problèmes, peut se réaliser en sacrifiant la compréhension de la cause, en rejetant toute nouvelle information comme information dangereuse, en éludant un vrai diagnostic. La technocratie est le pouvoir de domination du savoir spécialisé qui ne tient pas compte des conséquences, alors que les problèmes de société devraient être résolus par le politique, même si lui-même est souvent dévalorisé par une bureaucratie croissante. Pour Schön,

le praticien doit être réflexif pour corriger l'excès de savoir et l'excès de pouvoir, pour questionner les certitudes, les reproductions, les fatalismes.

Le métier d'éducation est encore affiché provisoirement dans le titre des nouveaux diplômes en tant que technicien de l'Éducation populaire, de la jeunesse et des sports. Mais les centres de formation qui sont habilités peuvent interpréter le contenu des unités de formation et des référentiels d'activités, définis dans la réglementation de la certification : ils peuvent choisir d'élaborer une formation professionnelle soit d'éducateur et d'animateur de la collectivité, soit de logisticien et de gestionnaire. Et il faudrait analyser de façon longitudinale comment la division hiérarchique des niveaux impacte la division sociale du travail, et comment la fonctionnalité technique dans les niveaux de responsabilité, de délégation de pouvoir et d'autonomie renforce la bureaucratie.

## **1.2 - Situer l'animation comme praxis éducative**

Depuis quarante ans, la formation professionnelle des salariés animateurs oscille entre la vision techniciste et gestionnaire, et la vision politique, culturelle et éducative. Le métier articule un aspect technique et un aspect « vocationnel » voire missionnaire dans sa relation aux publics, les instituteurs étaient les envoyés de la République, les animateurs sont les acteurs de la citoyenneté. La vocation nécessite l'éducation des choix, ainsi que l'art de la décision pour ne pas être dépendant d'un modèle ou d'un référentiel : choisir en fonction d'un but à atteindre des ressources disponibles ou à rechercher. Le système éthique "au nom de quoi je fais ce que je fais comme je le fais?" oriente la pratique, et son élucidation explicite les stratégies et les enjeux de la praxis éducative.

Les activités du métier d'animateur sont paradoxales voire conflictuelles entre deux modes d'intervention : le pôle normatif qui développe l'activisme consumériste de loisirs, la socialisation sécuritaire d'encadrement de la jeunesse, le consensus gestionnaire des espaces d'animation "pour tout public", et le pôle émancipatoire qui développe la mise en projet coopératif, la sociabilité créative par les jeux de conflits d'intérêt entre segments de populations ou de citoyens. Gillet (1995) a créé une modélisation pour théoriser l'animation. Ce modèle distingue l'animation concrète consommatoire réduite à sa valeur d'usage, privilégiant l'activité,

le consensus, la socialisation, le produit, et l'animation abstraite symbolique à valeur d'échange, privilégiant l'action, le conflit, la sociabilité, la praxis.

L'animation professionnelle s'inscrit dans la dialectique entre la participation émancipatrice des individus pour la création sociale et culturelle de leur quotidien, et la régulation sociale d'adaptation, la réparation des inégalités. Il y a donc une intention politique et un choix sur le mode de citoyenneté, sur le mode de vivre ensemble. Les modèles culturels de développement social sont à interroger comme systèmes de sens : soit les principes affichés sont de valoriser, réactiver, réactualiser des potentialités d'acteurs, soit ils ne pointent que les plaintes et les manques qui sont à traiter dans des dispositifs de normalisation.

« Entre un univers chaud de l'animation centré sur l'affirmation de la liberté du choix des acteurs, mais effaçant trop largement le poids des contraintes, et un univers froid laissant peu ou pas de place à la liberté des sujets tant il insiste sur les permanences et les résistances au changement, il a paru nécessaire de construire une nouvelle théorie à partir d'un postulat prenant en compte l'interaction des déterminants probables et des interventions possibles d'acteurs sociaux, eux-mêmes orientés dans leurs actions par la situation environnementale qui détermine à son tour la nature, l'ampleur et la portée de l'interaction. L'animation est en conséquence un lieu de conflits sur son sens, ses finalités et ses enjeux. La désigner comme une praxis, c'est vouloir dire qu'elle est avant tout une action dépendante du passé mais ouverte à un avenir, à une historicité. » (Augustin & Gillet, 2000, p. 18)

La franchise pédagogique du professionnel délimite son autonomie de responsabilité. Elle est extrêmement fluctuante de la simple exécution jusqu'à la participation aux orientations politiques. Quand l'association employeur ou le service de collectivité locale n'est que la courroie de transmission de finalités gestionnaires définies ailleurs, le professionnel est un agent exécutant : sa place est fixée par un organigramme hiérarchique, il a une fonction d'intégration pour rapprocher l'utilisateur ou le bénéficiaire de la norme d'assistance, et il est contrôlé sur la conformité des procédures et le respect des règles. La capacité d'innovation et d'utopie, l'utilité sociale et la démocratie participative de nombre d'associations sont délitées : d'une part par les pressions économiques du marché qui font de la culture et du loisir des biens à consommer, et d'autre part par les commandes publiques de l'État central et local qui demandent l'encadrement régalien sécuritaire des publics et le traitement social de la réparation des exclusions économiques. Le professionnel est pris dans des jeux de négociation, de participations imposées, de décisions subies, en particulier dans la culture de proximité avec les élus et les administrations où il est contraint à l'exécution du « politiquement correct des dispositifs publics » pour accéder aux moyens financiers et aux logistiques d'action.

Quand l'association ou la collectivité offre des services ou des activités de façon autonome, le professionnel est une ressource pour aménager l'environnement et trouver les opportunités, pour participer aux objectifs du projet. Il est jugé sur des résultats et sur son efficacité pour la qualité du service rendu et la satisfaction du consommateur ou de l'ayant droit. Il a des potentiels importants d'initiative et d'autonomie grâce à son expertise de diagnostic, sa capacité d'adaptation au changement, et son implication militante pour identifier les problèmes de la demande sociale, voire de critiquer ou dénoncer certaines solutions proposées par les commandes institutionnelles.

Pour l'association qui tente d'articuler une réflexion sur les rapports sociaux et les modes de vivre ensemble, le professionnel est un acteur dans l'organisation qui facilite l'affirmation et l'expression des points de vue des personnes, des bénévoles ou des élus. Son engagement dans le projet porte sur l'évaluation des moyens mis en œuvre, et sur leurs effets sur le sens de l'action, ce qui suppose une analyse de la demande sociale pour une confrontation avec les dispositifs commandés et un positionnement dans les conflits entre intérêts spécifiques et l'intérêt général. Il a une position de médiation pour que des groupes prennent eux-mêmes en charge des décisions les concernant, face aux experts qui imposent leur vision. Sa dynamique d'action se fonde sur les potentialités des publics auxquels il s'adresse, et sur leurs luttes pour la reconnaissance de leurs capacités et de leur légitimité à être entendus et à participer à l'échange social et à la gestion démocratique.

Sous la direction d'Olivier Douard (2004), une équipe transdisciplinaire a étudié un corpus de plus de mille mémoires professionnels écrits pour obtenir le DEFA. Elle postule la pratique comme théorie en action. La question du métier de l'animation est étudiée à partir du discours des animateurs sur leur fonction : identité professionnelle, frontières du champ, spécificité de l'intervention des animateurs, relation entre animation et travail social, composante militante de l'animation, liens complexes avec l'Éducation populaire, références théoriques explicites des animateurs, liens entre bénévolat et professionnalisation.

Sanchiz (ibid, p. 191) étudie la part militante chez les animateurs professionnels. Il détermine l'engagement dans la forme discursive, dans le vocabulaire volontariste de la dénonciation et de l'affirmation des valeurs, du dépassement de soi au Nous. Il conclut que l'animation ne peut s'identifier à la militance mais que le discours s'alimente de l'efficacité technicienne tout autant que l'engagement militant et l'engagement distancié



Ragi a enquêté auprès de cinq cents animateurs<sup>27</sup> sur leur formation, leurs fonctions-rôles-missions-responsabilités, et leurs valeurs-principes-idées-idéaux par lesquels ils expliquent leur engagement pour faire évoluer la société et mettre en place des projets. Selon lui, ils placent leur quête de sens, leur idéal de référence dans le cadre humaniste de la justice, du progrès social, de la solidarité et de l'épanouissement personnel :

« Les animateurs de notre échantillon placent au cœur de leur engagement la référence à l'éducation populaire. Invités à préciser leur réponse, nombreux sont ceux qui déclarent que l'éducation populaire signifie l'accès à la culture et au savoir pour tous, la défense des libertés individuelles et publiques, la promotion de l'égalité et de la citoyenneté, la recherche de la fraternité, le souci de la démocratie en lien avec les droits de l'homme ; dans la même optique, ils appellent au développement des droits de l'enfant, au renforcement du respect, de la tolérance, de la laïcité et de l'humanisme (...) Cette perspective situe singulièrement les animateurs dans la configuration d'un rapport spécifique à l'espace du politique où l'éthique de la responsabilité se confond avec celle de la conviction. Cette éthique spécifique réunit en un même personnage les figures idéales typiques antithétiques, définies par Max Weber et produit un être hybride porteur, en lui-même et par son action, d'une dimension dialectique irréductible de son état. En référence à ce modèle conceptuel wébérien, les animateurs seraient des « savants politiques » ou des « politiques savants » (...) Nombreux sont les animateurs qui considèrent que leur mission principale consiste dans la mise en place d'une dynamique de transformation sociocritique visant à rendre les individus acteurs de leur devenir et vecteurs du changement par la mobilisation des ressources disponibles (...) Cet engagement est favorisé par la défense de valeurs universelles, la détermination d'un horizon utopique à atteindre et la recherche constante de l'autonomisation et de l'émancipation des publics. Cette dimension militante connaît un regain d'intérêt important depuis quelques années. L'énoncé des valeurs qui objective cette quête de sens et ce mode d'engagement spécifique caractérise invariablement toutes les trajectoires des animateurs illustrant ainsi le passage de l'homme au citoyen. » (ibid, p. 97)

Fasseur (ibid, p.225) utilise la démarche clinique ethnolinguistique pour suivre la trajectoire où militantisme et professionnalité se recomposent dans des postures idéologiques et analyser comment l'animation se revendique de l'éducation populaire. Il se demande si le discours idéologique, la référence incantatoire à des valeurs est une bannière militante à résonance identitaire, ou un attribut stigmatisant qui oblitère leur inscription professionnelle. La complexité subtile du rapport au politique spécifie les métiers de l'animation par rapport aux autres professions de l'intervention sociale et de l'assistance qui n'ont pas ou peu de rapports de proximité avec les élus. La fragilité de la posture d'innovation dans l'intervention sociale est induite par les formes contradictoires de l'engagement dans le politique. Il interroge si la place de l'animation est explicitement politique dans une perspective de transformation des rapports sociaux, ou un projet politique de citoyenneté au sens de la gestion de la *res publica*.

---

<sup>27</sup> 64% en association, 36% en collectivité locale

Le projet associatif est un engagement puisqu'il tricote des projets individuels dans un projet collectif qui est censé apporter un plus, une valorisation du bien commun. Quand on intervient dans la vie des gens ou des groupes, la question du sens de l'action devient centrale aussi bien pour le professionnel, pour le militant engagé et distancié, que pour l'acteur dans la production de la société. Agir est une éthique : se questionner sur les finalités du travail, et le sens qu'il prend dans l'interaction produite et les moyens utilisés, transforme l'intervention et construit le rapport social. L'entente préalable sur les buts à atteindre qui peuvent être confus ou conflictuels, demande la structuration de la situation problématique en clarifiant les fins et les moyens, les façons d'encadrer les rôles, la recherche de solutions. Les logiques de projets s'établissent à partir des interactions, des communications, des intercompréhensions pour le partage de sens entre sujets individuels, qui abondent en réservoirs de ressources et d'idées, et en intelligence collective.

La praxis éducative a pour but de créer les conditions de la participation des citoyens au changement social en entraînant la compétence diagnostique et la résolution de problèmes. Les outils d'analyse s'élaborent dans les contacts prolongés avec les populations, dans la connaissance proxémique intime, quand on s'interroge ensemble sur les manières de construire le monde, celles qui nous conditionnent, celles que l'on veut, celles que l'on ne veut plus. La prise de décision ne peut pas être simplement une application de principes généraux appris auparavant, elle est une élucidation des rapports singuliers de savoir et de pouvoir. L'expertise éducative est l'art de savoir jouer avec des procédures flexibles non standardisées ou bureaucratisées, et avec des réponses différenciées selon les particularités individuelles et les intérêts des publics.

L'animation est une stratégie de déclencheur d'étincelles, souvent un travail sur les marges. Plus que la ou les réponses, c'est la question elle-même et la manière dont on la pose qui sont productrices de changement. Les problèmes se construisent à partir d'une situation d'indétermination que l'on saisit en faisant l'expérience de l'inquiétude et du doute. Les situations sont des événements uniques, elles sont fluctuantes et incertaines, constituées d'un réseau complexe de problèmes en évolution, s'influençant les uns les autres. Il y a toujours une prise de responsabilité en matière de jugement et d'action, l'évaluation qualitative des processus

complexes doit être menée avec beaucoup de vigilance dans la mise en lien des critères de jugements et des indicateurs prélevés dans l'action.

Schön (1994) démontre qu'une pratique pertinente fait toujours face à de la complexité, de l'instabilité, du particularisme et des conflits de valeur. Cette conception est en contradiction avec le modèle de la science appliquée ou de l'ingénierie qui propose la résolution de problèmes en utilisant des catégories connues, des procédures repérées et l'application des théories et des techniques scientifiques spécialisées.

« Du point de vue de la science appliquée, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problèmes. S'il s'agit de choisir ou de décider, on tranche en sélectionnant les moyens les plus appropriés aux objectifs qu'on s'est donnés. Mais en insistant sur cet aspect de la résolution de problèmes, on met de côté la façon de le poser, c'est-à-dire le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui, au départ, n'en a justement aucun. Poser un problème, c'est choisir les « éléments » de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention que l'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. » (Schön, 1994, p. 65)

La posture de questionnement sur toutes les interactions produites requiert une autonomie et une conscientisation pour savoir se réajuster à une réalité toujours renouvelée, pour accepter les risques de déséquilibre dus au changement, et enfin pour ne pas être épuisé par le quotidien, la routine, l'impuissance, ou le doute et garder toujours l'énergie du dépassement nécessaire. L'expertise éducative est aussi l'art de supporter cette tension de la mouvance et de la turbulence.

### **1.3 - Le champ des compétences de l'animation socioculturelle**

La notion d'animation étant diffusée dans tous les secteurs de pratiques relationnelles, qu'elles soient entrepreneuriales ou éducatives, il faut lui adjoindre un qualificatif pour en saisir le champ, soit animation commerciale soit animation socioculturelle.

Le qualificatif socioculturel n'est pas non plus totalement lisible : il doit être distingué du social en tant qu'assistance à des problèmes sociaux, pour se revendiquer comme lien social et appartenance identitaire. Il doit également être distingué du culturel en tant que diffusion des productions artistiques, pour se revendiquer comme pratiques d'expression et de participation.

L'animation socioculturelle opérationnalise l'intentionnalité de l'Éducation populaire depuis les années 70 dans une organisation associative (portée par des associations type loi 1901 et des collectivités locales). Dans l'ensemble des pratiques publiques d'éducation, l'éducation populaire et l'animation socioculturelle ne sont pas en position dominante. La notion d'éducation est principalement connotée d'une part à l'Éducation Nationale, ayant une fonction principale d'instruction, et d'autre part à l'Éducation Spécialisée où l'éducatif est la fonction de maintien ou de réparation des apprentissages quotidiens.

En 1993, Augustin et Ion catégorisent le système concret d'animation socioculturelle en quatre grands secteurs d'intervention, avec des sous-systèmes d'actions affiliées partagés avec d'autres corps professionnels :

Un secteur socio-éducatif qui se trouve dans les services enfance jeunesse, les centres de vacances et de loisirs, les maisons de quartier, les foyers de jeunes, les maisons pour tous. Il est affilié au secteur sportif.

Un secteur socioculturel qui propose des activités d'expression et une production artistique de loisirs. Il est affilié au secteur de la diffusion et de la création culturelle.

Un secteur social présent dans la politique de la ville, l'animation de rue, l'insertion sociale. Il est affilié au secteur médico-social : prévention santé, gérontologie.

Un secteur sociopolitique et socio-économique qui se retrouve dans le développement social et local, le soutien à la vie associative, l'insertion socioprofessionnelle. Il est affilié au secteur du tourisme social.

Mon étude de 100 postes des stagiaires en cours de formation DEFA entre 1990 et 2007 en Bretagne permet de visualiser la répartition des lieux d'emploi<sup>28</sup>:

1) 60% des postes en socio-éducatif et socioculturel sont difficiles à distinguer dans les équipements de quartier, les maisons pour tous, les fédérations départementales ; plus repérable dans les classes de mer, les centres de vacances, les services enfance jeunesse municipaux, l'aide éducateur en collège/lycée, les bureaux d'information jeunesse, les centres de loisirs.

2) 25% des postes dans le secteur social et médico-social : centre social, atelier d'insertion sociale, mission locale d'insertion, foyer de jeunes travailleurs, cité de transit, centre d'hébergement et réinsertion sociale, centre d'aide par le travail, hôpital gériatrique, maison de retraite, aide à domicile des personnes âgées, centre de réadaptation, accueil de jour hôpital psychiatrique, association de défense des diabétiques, des paralysés.

3) 15% des postes dans le secteur socio-économique et sociopolitique composé de comité d'entreprise, chantiers de jeunes, pays d'accueil, fédération de pays, centre d'éducation à l'environnement, communauté de communes, s.i.v.o.m<sup>29</sup>, formation en centre d'insertion.

Cette typologie est aussi vérifiée à travers l'étude des titres de 182 mémoires professionnels réalisés entre 1990 et 2006 en Bretagne pour l'obtention du DEFA<sup>30</sup>. Ils sont l'aboutissement d'une expérience d'animation menée pendant un an dans un lieu professionnel agréé, majoritairement dans le lieu d'exercice habituel, ou dans un lieu de stage ponctuel.

<i>Secteur d'intervention</i>	<i>Lieu de l'expérience</i>	<i>Objet du mémoire</i>
Socioculturel et socioéducatif	35,91 %	46,15 %
Social et socio-médical	34,25 %	32,42 %
Socio économique et sociopolitique	30,39 %	21,55 %

La différence des pourcentages entre les deux pointages (étude des postes et étude des mémoires) est liée à la formation qui peut durer de quatre à huit ans. En cours de formation, les postes sont encore de niveau IV d'animateur en face à face pédagogique, alors qu'en fin de formation les

<sup>28</sup> Annexe I, tableau 1

<sup>29</sup> SIVOM : Syndicat Intercommunal à Vocation Multiple

<sup>30</sup> Annexe II, tableau 9

stagiaires recherchent des postes de coordination. Mais en vingt ans, il y a tassement de l'intervention socioculturelle au profit de l'animation sociale.

Le champ d'intervention de l'animation socioculturelle est caractérisé par sa constante restructuration et sa réactivité aux diverses désorganisations des liens sociaux dans les communautés, ainsi que par sa réactivité à la demande sociale et aux commandes publiques. La diversification des interventions englobe des domaines hétéroclites selon les évolutions, et une dimension généraliste de coordination, une polyvalence de compétences pour réagir et s'adapter.

Dans la décennie des années soixante, le projet pédagogique autour du loisir est défini comme « processus civilisateur » et non pas comme une animation récréologique seulement ludique. La visée est la construction de choix autonomes et d'épanouissement dans un temps libre, dans un temps social autre que familial, scolaire, ou du travail, au moins dans un temps libéré non contraint. L'accélération de l'urbanisation nécessite des équipements socio-éducatifs pour faciliter les relations humaines, la professionnalisation des militants, et la municipalisation des services enfance-jeunesse pour prévenir la délinquance urbaine et l'insécurité.

Dans la décennie des années soixante-dix, les disparités dans l'aménagement du territoire ont induit des politiques de discrimination positive. Les politiques de développement local rural et de développement social urbain sont censées retisser du lien social et faire face à l'exclusion d'une partie des populations. La culture populaire est valorisée, le patrimoine culturel est reconnu comme une ressource. Pour la politique de transformation culturelle et sociale des territoires, des agents de développement sont créés pour mettre l'usager en position d'acteur, pour accompagner la revalorisation des modes d'expression culturelle, des appartenances et des identités.

Dans la décennie des années quatre-vingt, la décentralisation a provoqué une gestion par économie de projets qui obligent à des partenariats entre les collectivités locales, les administrations et les associations. La politique de développement social devient une gestion de la crise de la société salariale et la lutte contre l'exclusion. Les animateurs interviennent dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes pour faciliter leur transition professionnelle quand ils sont sortis du système scolaire sans qualification. Pour les politiques de rénovation urbaine des animateurs Ville sont créés : les chefs de projet DSQ "développement social des quartiers" animent la participation des habitants à la réfection de leur quartier.

Dans la décennie des années quatre-vingt-dix, l'enjeu sécuritaire privilégie la prévention de la délinquance juvénile par des animateurs de rue, des animateurs de prévention, pour lutter contre l'échec scolaire et la marginalisation des jeunes. L'enjeu de cohésion sociale pour les quartiers

relégués et pour les populations issues de l'immigration crée des médiateurs sociaux, les animateurs pouvant être des personnes-relais issues des populations elles-mêmes ou des grands frères, interfaces entre des catégories de populations et les institutions. Dans la concurrence entre les professions du travail social qui est en crise durable, les animateurs d'intervention collective gagnent du terrain sur les éducateurs spécialisés et les assistants sociaux qui sont des techniciens de la relation duelle. La réforme 2007 des diplômes Jeunesse et Sports entérine la dichotomie entre une animation socioculturelle dont la mission est le développement d'activités, de projets, de réseaux et de territoires, et une animation sociale qui doit penser des solutions palliatives pour compenser, réparer le lien social, apaiser les souffrances des déconstructions identitaires des populations vulnérables.

L'accompagnement des transformations socio-économiques et des complexités sociétales qui était assigné au travail social en général et à l'animation socioculturelle en particulier, n'a pas été probant. Les fractures sociales n'ont pas été réduites. Actuellement cohabitent des générations qui n'ont pas eu la même expérience sociétale. Les générations ayant eu 20 ans en 1950 bénéficient d'une retraite prolongée grâce à l'allongement de la vie et ils sont pris en charge par le transfert social. Les générations ayant eu 20 ans en 1970 ont bénéficié de la société moderne industrielle et salariale des Trente Glorieuses, elles sont encore en poste protégé ou compétitif, ou en précarité mais prises en charge en partie par les plans de sortie industrielle. Les générations d'enfants qui ont eu 20 ans en 2000 n'ont connu que les situations instables : crise économique et financière, école compétitive, familles incertaines, insertion professionnelle précaire. Et donc la réflexion politique redevient nécessaire parce que les institutions créées depuis trente-cinq ans n'ont pas amélioré, ni inventé de nouveaux rapports sociaux. Elles restent excluantes : l'ascenseur social est en panne, les couches moyennes se paupérisent au travers de leurs enfants qui sont dans la galère.

La référence à l'Éducation populaire revient sur le devant de la scène depuis les années quatre-vingt-dix, quand les vingt années d'installation de la crise depuis 1975 entérinent la représentation de cette crise comme structurelle et non plus conjoncturelle. Ce qui était institué et acquis se délite, il faut donc repenser ce qui fait société. Les associations se réfèrent moins aux utopies de changement à forte implication idéologique des partis ou des grandes fédérations associatives, mais elles multiplient les initiatives, les actions concrètes ici et maintenant pour un traitement de l'urgence dans la proximité. Les thèmes d'économie sociale et solidaire sont une

autre manière de faire de la politique. Une nouvelle légitimité du politique se retrouve dans la participation du citoyen à la démocratie, mais ils peuvent être aussi la marque d'une dépolitisation et une désidéologisation, la marque d'un réel retrait et d'une critique forte par rapport aux engagements politiques. La notion du social renvoie à l'inégalité des statuts différenciés des personnes, aux rapports sociaux d'inclusion et d'exclusion. La notion de transformation sociale est la tension conflictuelle vers plus d'égalité où il s'agit de transformer les causes de ce qui produit les inégalités, et non pas seulement compenser les effets inégalitaires de l'organisation sociale. L'agent de médiation ou d'assistance sociale travaille sur les symptômes et non sur les causes des problèmes sociaux qu'il prétend régler, il normalise et insère.

« Les limites d'efficacité des politiques d'assistance sociale (insertion, rescolarisation, resocialisation) d'encadrement ou de pacification (dans leur version sécuritaire ou d'animation socioculturelle) nous invitent à partir à la conquête d'une action publique qui ne traiterait plus « des objets sociaux » en leur appliquant des dispositifs (sociaux, culturels ou économiques type Développement Social de Quartier ou programme d'ajustements structurels) mais qui permettrait l'émergence de sujets politiques d'une action civile collective. » (Lepage, 2001, p. 25).

## **1.4 - La nouvelle actualité de l'Éducation populaire**

Françoise Tétard (2002) situe l'idée diffuse d'Éducation populaire, comme intention pédagogique et sociale, comme "mode d'agir dans la société" à la fin du XIXe siècle. Le débat sur les manipulations d'opinions dans l'affaire Dreyfus (1894-1906), à savoir la manipulation de la vérité d'État et de l'idéologie fanatique, met en lumière la nécessité "d'introduire de la raison critique" contre les préjugés. Une prise de conscience collective pour comprendre ce qui arrive et pour se situer dans la société nécessite l'apprentissage d'une liberté de pensée. Ce sentiment d'urgence donne une impulsion aux Universités Populaires en 1899, elles sont des maisons de quartier où les intellectuels viennent côtoyer les ouvriers.

L'Éducation populaire est autant portée par les laïques que par le catholicisme social : la ligne qui les relie est la conscience démocratique, dénonçant la politique d'allégeance à une domination, à un ordre statique. En 1910 Le Sillon (catholique) de Marc Sangnier découvrait la problématique de l'exploitation et incitait à adhérer à la CGT. Les grandes mutations du monde



rural ont été accompagnées par les mouvements d'Éducation populaire du catholicisme social (Jeunesse Agricole Catholique en 1886, Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne en 1956) ou par la démarche laïque des Foyers Ruraux (en 1946). Ils ont animé des cercles d'études et des réunions publiques contradictoires pour conscientiser les expériences et les solidarités. L'enseignement agricole a gardé cette pédagogie qui relie les connaissances aux observations concrètes et aux réflexions pratiques. L'Éducation populaire est affirmée dans la Résistance et la Quatrième République par la création de grandes fédérations qui ont le projet de retrouver des expressions de solidarité et un apprentissage interculturel contre le repli sur soi. Après la Seconde Guerre mondiale, le sentiment du besoin d'une conscience critique pour comprendre la barbarie fasciste explique que le projet d'éducation populaire soit partagé et fortement impulsé par l'État et les mouvements civils collectifs et solidaires.

Le projet d'Éducation populaire d'émancipation culturelle est épuisé à partir des années 60 par son institutionnalisation. Ce qui s'est inventé et expérimenté dans la société civile est institutionnalisé par l'État Providence des années 60-70, qui organise l'animation socioculturelle au nom de la nécessité d'une technicité gestionnaire des équipements publics ou subventionnés. L'Éducation populaire n'est instituée concrètement que dans le champ associatif du Ministère Jeunesse et Sports, qui donne un agrément de Jeunesse et Éducation populaire aux associations, sur des critères de vie démocratique interne et d'utilité sociale de l'activité. À partir des années 1970, la professionnalité de l'animation socioculturelle dans la gestion des équipements et des salariés fait bouger les priorités. Dans les années 80, l'organisation entrepreneuriale de la vie associative privilégie sa solvabilité au détriment de l'éducatif, même si les rapports d'activités internes aux fédérations associatives continuent d'afficher cette intentionnalité politique.

La notion d'économie sociale est réactualisée en 1977 par Henri Desroches, puis la notion d'économie sociale et solidaire en 1994 fait référence pour désigner les formes d'auto-organisation collective qui fédèrent les associations, les coopératives et les mutuelles. Les coordinations associatives se regroupent en 1992 dans une Coordination Permanente des Coordinations Associatives (CPCA) qui ne sera pleinement reconnue comme interlocuteur public qu'en 2001 avec la signature d'une Charte réciproque d'engagements mutuels avec l'État.

D'autres associations ont un projet d'éducation populaire sans se référer à cette famille idéologique. Par exemple le champ de l'Éducation relative à l'environnement (l'ERE) créé par la québécoise Lucie Sauvé, et avec la décennie de l'Unesco pour l'Éducation pour le développement durable (l'EDD).

Depuis 1995, le débat public reprend sur la refondation de l'Éducation Populaire. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports commande un rapport public en 1999 sur "Le travail de la culture dans la transformation sociale". Elle refait sens comme projet d'émancipation culturelle, et elle redevient enjeu de débats : ringarde et dépassée pour certains, d'autres rappellent que le ringard est le bâton pour remuer les cendres afin de faire rejaillir l'étincelle. La problématique des Rencontres sur l'Éducation Populaire, organisées en 1998 par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, est « Sommes-nous rentiers ou héritiers de l'Éducation populaire ? ». Dans le hall de la Sorbonne, il y a un très grand stand de l'INJEP<sup>31</sup> qui présente uniquement des livres sur l'histoire de l'Éducation populaire. En face, il y a une toute petite table où un libraire spécialisé en sciences humaines propose les livres de réflexion sur l'économie solidaire et la vie associative d'aujourd'hui. Dans la salle de la Sorbonne, sur le podium se trouvent des acteurs novateurs qui témoignent de pratiques expérimentales, en ne se référant pas forcément à la famille «Éduc Pop», et dans la salle les grandes fédérations labellisées éducation populaire contestent les témoignages et réclament une loi-cadre à la ministre M.-G. Buffet.

Les indices du renouveau de la réflexion sur l'éducation populaire se lisent dans quelques exemples des analyses écrites depuis une quinzaine d'années et de colloques dont les dénominations donnent la teneur des enjeux.

- En 1990, colloque du Conseil National des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire (CNAJEP) : Éducation populaire, nostalgie ou réalité.
- En 1995, la revue Animer titre Éducation populaire et bénévolat, des questions de valeurs : « Les besoins d'échanges de savoirs, d'expériences n'ont jamais été si importants, comme un trop-plein de culture non exprimée. » (p. 26)
- En 2000, la revue Politis titre Éducation populaire, le retour de l'utopie : « Le mécanisme de l'Éducation populaire est simple : l'auto-éducation, la formation des gens par leur enthousiasme même, l'émergence de la citoyenneté sur le terrain, tout cela est basé sur un principe : la confiance dans le peuple. » (p. 5)
- En 2001, colloque de la fédération Peuple et Culture : L'Éducation populaire et ses structures entre pressions économiques et utopies : inventer au quotidien.

---

<sup>31</sup> Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire . Au 1<sup>er</sup> janvier 2010 il devient l'Agence du Service Civique et de l'Education populaire.

- En 2002 la revue POUR titre Éducation populaire, nouveaux défis : « L'Éducation populaire fait référence au peuple souverain, qui est à l'origine de la légitimité politique, irréductible à l'addition des individus mais garant de la liberté de chacun. C'est sans doute ce qui fait comprendre que l'Éducation populaire ne relève pas d'abord des approches sociologiques ou pédagogiques, mais correspond à une forme de militantisme. L'usage de l'expression est un usage engagé et partisan, lié à un projet de société et à une grande ambition. » (p. 7)
- En 2002, colloque de l'Unesco : Éducation et transformation sociale : interrogeons nos pratiques pour le cinquième anniversaire de la mort de Paulo Freire qui a fondé au Brésil le Mouvement de Culture Populaire en 1960.
- En 2007, la revue Agora titre Éducation populaire : une actualité en question « Dans ce contexte de brouillage des grands marqueurs idéologiques, de disparition de réserves de sens collectif, dans lesquels s'inscrivait le processus de socialisation, le principe d'expérimentation et de mutualisation des expériences s'impose comme nouvelle règle. Elle est au cœur de la démarche d'Éducation populaire. » (p. 6). Richez qui coordonne ce dossier sur l'actualité de l'Éducation populaire distingue plusieurs causes à sa réactualisation 1) la crise des institutions scolaires, culturelles, du temps libre, de la politique de la ville ; 2) le développement numérique qui questionne l'accès aux savoirs, l'éducation tout au long de la vie, et la production de messages publics ; 3) l'individuation et la mutualisation des expériences face au brouillage des idéologies mobilisatrices ; 4) l'association comme nouveau registre du lien social, se différenciant du lien communautaire et du lien contractuel.

En 1998, l'État prend en compte cette actualité, le Ministère de la Jeunesse et des Sports confie au philosophe Luc Carton l'organisation des Rencontres pour l'avenir de l'Éducation populaire. La problématique qui est : « La démocratie comment ça marche : le travail de la culture dans la transformation sociale et politique » pose la question du rôle assigné à une politique d'éducation populaire entre action publique et action collective, pour reformuler la mission d'intérêt public :

« Le capital culturel commun excède largement ce qu'on autorise à exprimer, à créer, à analyser ou à délibérer dans de pauvres procédures, héritées de l'Ancien Régime. Il y aurait fondation d'un gigantesque surplus de culture ou, si l'on préfère, aveu d'un déficit des droits, des procédures et des pratiques sociales et politiques, incapables, à inégalités constantes, de mobiliser la sensibilité, l'intelligence, la connaissance et la culture collectivement disponibles. » (1999)

En 1999, une offre publique de réflexion et de débat participatif sur les pratiques d'action collective et d'action publique, est mise en place pour prospecter sur l'Éducation populaire et

analyser la marchandisation des services d'utilité collective. Cinq cent vingt groupes locaux vont travailler sur les rapports de l'Éducation populaire à la décentralisation, à la dimension internationale, à l'action culturelle, à l'action sociale, aux politiques jeunesse, à l'école, au sport et loisirs, au syndicalisme, à l'économie solidaire, à la vie associative, au développement durable. Ces réflexions sont publiées en 2001 dans le Rapport public « Le travail de la culture dans la transformation sociale », et le livre blanc de l'Éducation populaire « Citoyens, Chiche ». Le Conseil National de l'Éducation Populaire et de la Jeunesse configure en 2002 un projet de loi-cadre pour un service public de l'Éducation populaire .

Cette réflexion porte la revendication de droits à la parole pour participer et « habiter la démocratie » : information, expression, analyse, évaluation, délibération, arbitrage en tant que citoyen, habitant, travailleur, usager. Ce sont de nouveaux droits dits culturels à rajouter aux droits sociaux de la redistribution des revenus et aux droits politiques de représentation par le vote des délégations aux élus. Cette configuration de l'éducation populaire repose sur l'hypothèse de la crise de l'action publique. Il est constaté que les politiques publiques n'ont pas transformé la structure inégalitaire de la société, ni par la redistribution de la solidarité nationale, ni par l'ascenseur social de l'école : au contraire le retour des inégalités est reconnu même dans le discours public politique ("la fracture sociale" de M. Chirac pendant les élections présidentielles de 2002). Les territoires locaux de décision, créés par la décentralisation, ne peuvent que gérer les effets de l'économie et non pas la contrôler.

Il est proposé de donner un statut d'utilité politique aux associations d'Éducation populaire et non plus seulement une utilité sociale de solidarité et de services, pour reconnaître leur capacité de parole politique, de discours citoyen, de production intellectuelle, et de critique de la pertinence des politiques publiques. Il s'agit de financer le projet associatif, et donc les savoirs indociles alternatifs indispensables à la conduite de l'action publique, au lieu de financer le fonctionnement des dispositifs commandités qui induisent la docilité associative. La dimension culturelle du mouvement social, de l'action collective est dans la construction de ces savoirs socioculturels émancipateurs : être associé à la décision publique par la reformulation des problèmes auprès des élus et de leurs experts, par l'identification des conflits d'intérêts et d'enjeux. La production de diagnostics va bien au-delà de la simple reconnaissance des dysfonctionnements, de la plainte et de la demande d'assistance.

Dans ce travail réflexif, on retrouve le paradoxe politique des mouvements de l'Éducation populaire entre la posture de critique sociale de l'action publique et la posture de cogestion des politiques publiques. Lepage (2001, p. 13) décompte qu'un tiers des contributions réaffirme la définition non politique de l'action par le loisir ou la culture et le risque de dérive politicienne. Un second tiers exprime qu'ils n'ont plus aucune marge de manœuvre vis-à-vis du commanditaire public, qu'ils n'ont plus que des fonctions de médiation pour arbitrer les conflits entre pouvoir local et associations et qu'ils ne peuvent plus mener à bien la mission d'émancipation des citoyens. Le troisième tiers fait des propositions pour remplir la mission démocratique d'élaboration d'une parole politique.

L'offre de réflexion de 1999 a redonné une visibilité à l'Éducation populaire qui était confinée dans des agréments de mouvements et associations sous la tutelle du Ministère Jeunesse et Sports, et qui était marginalisée au profit quasi exclusif des politiques jeunesse depuis les années 1980. Elle a été boudée ou rejetée par les mouvements et les fédérations nationales qui doutaient de l'efficacité de la démarche, et par les hiérarchies des services déconcentrés de jeunesse et sports qui craignait la politisation, mais elle a permis une véritable appropriation dans les cinq cents regroupements locaux. L'impulsion donnée à la réflexion sur l'Éducation populaire s'est continuée par des recherches actions (en Bretagne en 2003-2006, objet d'une thèse en cours par Alexia Morvan), un renouveau des publications, une reprise en compte par les collectivités locales (études du Conseil Général 35, du Conseil régional Bretagne). La réactivation des universités populaires par le philosophe Michel Onfray à Caen en 2002, et par le politologue Philippe Corcuff à Lyon en 2005, a le projet de rendre accessibles des savoirs critiques à tout public, selon les principes de création de 1898 : « une association d'égaux volontaires et une éducation mutuelle des citoyens ».

On retrouve des similitudes de méthodes dans la campagne socialiste 2007 de Ségolène Royal autour des groupes de démocratie participative et ses propositions de comités citoyens. En octobre 2007 dans le Grenelle sur l'environnement, la première participation de la société civile au débat public est évaluée par les associations comme une conquête.

Mais, il n'y a pas eu de suite ministérielle sur l'Éducation populaire, le changement de gouvernement a eu lieu en 2002 avec une onde de choc démocratique liée au vote populaire pour l'extrême droite de M. Le Pen. La reconnaissance du tissu associatif comme patrimoine social et culturel, et comme choix démocratique est encore un chantier si l'on regarde les dix propositions soumises aux candidats présidentiels de 2007 par la CPCA pour une reconnaissance pleine et

entière des associations ; ou les 20 propositions du projet de loi-cadre sur l'Éducation populaire reprise par le syndicat SEP-UNSA. La loi de finances 2009 entérine le désengagement de l'État par l'amputation de crédits dédiés aux conventions avec les associations.

Les écrits historiques sur l'Éducation populaire rendent compte d'un projet de société humaniste, mais ce qui frappe est le grand écart d'analyse entre les mouvements d'Éducation populaire situés soit comme pluralisme apolitique (Tétard, 2002) soit comme éducation subversive (Bertin dans Politis, 2000). Françoise Tétard interroge :

« L'éducation populaire, un terme « valise », un concept fourre-tout ? C'est d'abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants, qui ont fait des choses ensemble et qui souhaitent se mettre sous une même bannière. Nous ne sommes pas loin de l'idéologie, même au nom de valeurs partagées. Des convictions, des passions, des conflits aussi. Alors un mythe positif, une utopie nécessaire ? » (2007, p. 75)

La notion du politique peut être réintroduite avec moins de réticences ou de préjugés. Guillebaud<sup>32</sup> parle de « barbarie ratatinée » pour illustrer l'exaltation infantile du chacun pour soi et la rapacité généralisée. Peut-être que le sentiment d'urgence d'une conscience critique pour comprendre la fragilité des valeurs républicaines, ou l'état du monde et de son développement durable explique ce renouveau à penser l'éducation populaire.

---

<sup>32</sup> Point de vue éditorial de Ouest-France, 14 août 2007

## Chapitre 2 - Formation expérientielle et dialogique

Former un acteur professionnel à l'animation, c'est le ressourcer sur le sens de l'action, en l'aidant d'une part à avoir confiance en ses potentialités, et d'autre part à mieux argumenter son droit à la franchise pédagogique et à son autonomie d'expert. Ses modes d'intervention privilégiés de métier, et ses construits d'action sont une médiation entre commandes hiérarchiques organisationnelles et demandes sociales des segments de population.

La formation expérientielle des adultes éducateurs est un processus de méta-réflexivité : elle est d'une part une praxéologie pour fonder le sens de leur intervention au-delà de la signification quotidienne attribuée aux actes de la pratique professionnelle, et d'autre part elle est une autoformation où chacun a la responsabilité d'approfondir l'interprétation de son expérience.

La formation institue un dérangement des routines, construit des analyseurs pour rendre visibles les allants de soi, expliciter le pré-requis ou les pré-acquis relationnels. La mise en scène pédagogique de co-développement crée les conditions pour que le praticien puisse se dé-former ou se trans-former selon sa déontologie ou ses intérêts, puisse s'auto-former dans l'approfondissement de ses outils et ses manières de voir et de faire. (infra 2.1)

Pour savoir éduquer, les savoirs être constitués par l'expérience, les attitudes ou les compétences personnelles et sociales consistent à faire preuve d'écoute, de sensibilité, de curiosité dans ses rapports à soi-même, avec autrui et avec l'environnement. Pour savoir coopérer, les savoirs faire ou les habiletés consistent à mettre en commun, à dialoguer les situations avec les publics pour créer des interactions. La dynamique du groupe de formation met en scène in situ l'apprentissage dialogique. (infra 2.2)

Le métier de vocation ne s'enseigne pas, mais il s'éduque, il se renforce, il s'argumente en fonction de l'implication et la motivation dans son action réflexive. Les conditions d'adhésion, l'état de conviction peuvent s'émousser dans la déception de ne pas la rencontrer chez les autres, ou dans les lourdeurs administratives, ou dans la difficulté à prendre du recul pour élaborer la pratique, la peur de se regarder faire, ou de comprendre la réalité dans laquelle elle est enracinée. (infra 2.3)

## **2.1 - Analyse de pratiques dans le groupe en co-développement**

La visée de la formation est un savoir social disponible pour une participation effective à la communauté : cela inclut à la fois des procédures de diagnostic et d'interprétation pour résoudre les problèmes et des compétences interactionnelles qui sont de communiquer, d'argumenter et d'adapter un comportement approprié grâce à une bonne évaluation des faits et des circonstances. L'analyse de l'expérience est un outil de professionnalisation : la réflexivité dans l'alternance entre terrain et formation et la réflexion sur l'action participent au positionnement spécifique de l'animateur au sein de son environnement, pour qu'il puisse préciser les gestes de son métier, saisir les contours et les évolutions des activités de l'animation, construire son identité professionnelle en précisant quelle image il a de sa place. Elle est un entraînement praxéologique pour savoir dire ce que l'on pense, affiner son point de vue socialement situé, mais aussi pour définir le sens de son rôle dans l'espace social, prendre conscience du processus de son action, s'expliciter ce qui fonde l'intervention sociale, faire une analyse critique des situations, et ressourcer sa légitimité. L'analyse expérientielle sert à tirer un enseignement de l'action, pour construire des savoirs par induction, formaliser les compétences implicites produites dans l'action, les mettre en mots, et les transformer en savoirs transmissibles et transposables dans l'action, ainsi que validés socialement en sachant évaluer les acquis.

Les stagiaires DEFA ont trois unités à effectuer en formation générale de base : en pédagogie et relations humaines, en gestion et administration, en sociologie sur l'environnement de l'animation. La formation à la pédagogie du projet est axée sur la résolution des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles, et sur la mutualisation des savoirs. La réflexion du stagiaire sur son action lui permet d'analyser les actes passés pour qu'ils prennent de nouveau sens par une relecture de son expérience : ses bonnes intentions, le projet qui l'anime, les objectifs qu'il croit se donner ou qui lui sont imposés, les stratégies qu'il entend privilégier, les outils qu'il veut utiliser, les modalités de relation qu'il pense établir avec ses partenaires.

De plus, ils ont quatre écrits pour construire et formaliser leur réflexion personnelle. Ces documents sont contextualisés à partir des situations d'animation en cours d'action, ils permettent une réflexion anticipative pour l'action, des renforcements ou des changements de démarches, de stratégies et d'attitudes professionnelles, tout en se dégageant de l'expérience concrète pour l'articuler à une lecture théorique. Cet apprentissage de l'écrit réflexif peut s'échelonner entre deux à quatre ans selon le parcours de formation continue ou discontinue, au choix du stagiaire



ou selon ses contraintes d'emploi.

Les mêmes aptitudes visées sont entraînées tout au long des unités de formation. 1) Une compétence diagnostique pour expliciter l'état du développement social local et projeter sa transformation : territoire vécu, ethnométhodes des populations qui y vivent, politiques d'aménagement, politiques d'intervention sociale. 2) Un rôle pédagogique maïeutique d'être un acteur créatif, accoucheur, initiateur, dans l'écoute des logiques d'actions et de la demande sociale des groupes, et leur stimulation vers des projets collectifs. 3) L'opérationnalisation des projets en ayant une expertise sur leur administration et leur gestion, et sur l'organisation et l'encadrement. 4) Être un bon communicant pour les réseaux d'échanges réciproques, la coordination et la mobilisation d'actions partenariales, le montage des interventions auprès divers publics en ayant une représentation politique des effets de son action.

La formation en méthodologie de projet est transdisciplinaire, sans démarcation en disciplines : ainsi je peux faire des arrêts sur image pour introduire un complément d'information théorique pertinent, ou pour encourager un changement conceptuel et élargir des visions égocentriques. La mise en scène pédagogique cherche à structurer les interactions entre professionnels, par le croisement de leurs expériences, l'étude attentive d'une situation vécue, le croisement des savoirs pratiques et des connaissances théoriques, et la réflexion individuelle et collective. Pour construire les transactions pédagogiques qui permettent de mettre en commun, de communiquer, et qui entraînent une posture de questionnement, je pioche dans l'héritage des méthodes actives, coopératives, non-directives, et des pédagogies de projet et de recherche-action. Les outils de travail, que je réélabore à ma propre main, sont empruntés ou affiliés aux pédagogues suivants : le groupe coopératif de Freinet, l'éducabilité cognitive de Feuerstein, les biographies ou histoires de vie de Pineau, l'entraînement mental de Dumazedier, la non-directivité de Rogers, l'autogestion institutionnelle de Oury, la socioanalyse de Lapassade, la dynamique des groupes de Lewin, la communauté d'apprentissage ou atelier praxéologique de Payette et Champagne, la conscientisation de Freire.

Pour respecter les représentations construites tout en les mettant en mouvement pour les élargir, les questionner pour mieux les concevoir, pour dépasser le vécu avec moins de ressentiment et de stéréotypes dans la perception, j'utilise diverses formes de brainstormings en séances plénières (analogies, associations d'idées, déflectuologie), et la construction de concepts en sous-groupe (circepts par schémas circulaires ou arborescence). Les jeux de créativité permettent de

casser, de concasser ses représentations, pour porter autrement le sens, apprendre à classer les attributs dans des nouvelles catégories de positionnement, apprendre à construire ses critères d'évaluation et leurs indicateurs. Les jeux d'association d'idées laissent de côté la raison, la logique formelle, et c'est un bon moyen de se décoller du réel pour changer de point de vue, pour travailler sur les conditionnements, les filtres de perception. L'objectif est d'acquérir les compétences langagières pour mettre le monde en mot, le nommer pour le distinguer.

L'utilisation des exercices d'application déductifs, après transmission de savoirs théoriques disciplinaires (sociologie, psychosociologie, pédagogie, droit, économie...), est réalisée avec précaution et parcimonie. Il est toujours difficile d'évaluer comment ces savoirs sont intégrés et assimilés pour devenir connaissances et capacités réinvesties dans les pratiques, ou comment le maniement d'informations et de concepts décale les représentations et ressource les manières de voir. La pratique a bien un statut de « théorie en action », la résolution des problèmes concrets est aussi valorisée que le savoir disciplinaire. La vision du monde est construite par les images mentales, on apprend dans leur zone proximale de développement, et s'il y a un trop grand conflit sociocognitif entre ce qui est su et ce qui est à apprendre, il y a résistance et risques de déni et rupture avec l'information nouvelle. En autoformation, il faut élucider les représentations avant d'entrer en relation avec de nouvelles connaissances et savoir-faire : reconstruire sa biographie d'apprenant et identifier ce qui est déjà su, ce qui a connotation négative ou positive, et ce qui met à l'aise ou non pour l'utiliser.

Le travail d'analyses de pratiques a deux objectifs. D'une part, la vie du groupe ici et maintenant permet de développer les comportements d'interaction, d'expression et de communication et les attitudes de coopération qui sont requises professionnellement : qualité de l'écoute mutuelle pour être tolérant à la pensée de l'autre, écoute intelligente, compréhensive pour s'entraîner à re-liaison les informations, ne pas chercher le consensus mais valoriser la diversité des points de vue pour saisir la complexité du cas. Et d'autre part il s'agit de développer les compétences de diagnostic pour analyser ce qui fait interférence, distorsion, blocages dans les situations professionnelles, et ce qui fait apprentissage, sensibilité, dynamisme. Décrypter les références éducatives et pédagogiques, implicites et explicites, permet de se positionner et de les engranger.

L'analyse de la pratique professionnelle est une démarche organisée d'explicitation pour se regarder en miroir comme un autre en train de faire, et prendre conscience de ses compétences et de ses freins implicites. Porter un regard distancié pour sortir des évidences et des opacités, peut réinventer le sens et enclencher des changements de postures. L'interview collective

d'explicitation est une pratique du questionnement pour induire la réflexion à partir d'une action singulière et contextualisée. La mise en mot de l'expérience, la verbalisation d'une action réalisée aide la conscientisation de sa conduite et l'identification de ses apprentissages et de ses acquis. L'étude de cas est nourrie par l'ensemble des études de cas. L'élucidation est progressive par la rencontre personnelle avec d'autres points de vue qui font écho.

Il n'y a pas une modélisation de la résolution des problèmes parce qu'il s'agit de s'entraîner à poser des questions, à mettre en mots l'implicite plutôt qu'à donner des réponses comportementales. C'est la conscience de la nature du problème qui importe, les remédiations ne sont que la conséquence de la qualité du processus de problématisation. L'interprétation doit être pertinente pour le sujet, la résonance donne sens, l'explicitation rend les acquis plus transparents et les valorise. Les quatre semaines de stage où sont introduites les analyses de cas s'étalent sur quatre mois, à raison d'une semaine par mois. Il y a donc un temps de maturation pour continuer d'agir entre les regroupements, se regarder réaliser ses activités, construire ses discours, orienter ses actions et s'interroger sur les raisonnements, les représentations, et les connaissances mises en œuvre.

Dans la formation à la pédagogie et aux relations humaines, l'étude de cas pratique est réalisée avec des outils simples : un rituel d'organisation, une demi-journée par cas pour chacun des stagiaires, la dynamique du groupe de pairs (de 8 à 12 personnes), de l'écoute et de la confrontation, son imagination, ses savoirs, du papier-crayon, une prise de notes personnalisée, pas de cours formalisé. L'analyse de pratiques est mise en scène par un séquençage du travail, un cadre contraint par un protocole préalablement présenté aux stagiaires et garanti tout au long de la demi-journée par le formateur. Des règles de fonctionnement sont énoncées en préalable : pas d'échange sur ce travail dans les pauses, stricte confidentialité sur les pratiques analysées parce qu'elles n'appartiennent qu'au groupe, ici et maintenant.

Le rituel de la mise en scène pédagogique rassure, diminue l'angoisse de l'interlocution. Il s'agit de réguler la maturité affective de la dynamique du groupe pour que la résonance agisse pour chacun, et assurer la sécurité en permettant de s'engager à parité dans les niveaux de prises de parole. Être vigilant à créer la bonne distance pour ne pas être un objet instrumentalisé par l'autre, préserver l'espace de l'altérité qui est créateur. Le regard de l'autre est recevable quand il y a de la parité, quand la relation ne touche pas trop fort à l'intimité, à tout ce qui envahit : le contrôle, la séduction, ou la projection, font oppression. Les remarques sont entendues quand elles permettent une réponse, et non quand elles sont des opinions ou des jugements qui appellent une

justification. Être attentif à créer l'empathie, l'écoute centrée sur un alter ego et sur la compréhension d'un cas, donc décentré de soi.

Le contexte appartient au quotidien du stagiaire, il est donc toujours différent, singulier, il ne s'agit pas de jeux de rôles sur des cas en extériorité. La première séquence de l'analyse de pratiques consiste à l'énonciation d'une situation-problème vécue personnellement, un fragment d'expérience où des doutes subsistent sur son déroulement d'échec ou de réussite. Il s'agit de trouver une vraie question, qui représente un enjeu pour lui, où la solitude professionnelle a été éprouvée, peu importe que le contexte soit riche ou non, petit ou global. Il ne faut pas reprendre la prescription impersonnelle de la fiche de poste, la tâche prescrite séparée de la pratique réelle, les compétences génériques et répétitives, mais il faut retrouver les doutes, les incertitudes, les compétences singulières mis en œuvre à ce moment donné.

Le porteur de cas s'entraîne à la description et à l'explicitation de la situation, il expose au groupe les détails du déroulement des faits en les inscrivant dans un contexte géographique, institutionnel, temporel, qui concrétisent la question à résoudre. Il évoque les interactions, les pressions internes et externes, les contraintes et les libertés, les jeux à la marge et les styles d'adhésion, les handicaps et les défis, comment il a été réactif aux opportunités, aux rencontres, aux ressources, aux résistances. Il lui faut le temps de retrouver la situation passée vécue : "qu'est-ce qui te revient de cette situation", l'évocation ralentit le débit, c'est un indicateur de la qualité d'évocation, le signe d'une reconstruction non généralisante et stéréotypée. A la fin de cette séquence, le porteur de cas formule la problématique qu'il pose au groupe.

Mettre en mots le contexte est un exercice d'équilibre, les exposés de situation peuvent balancer entre deux extrêmes : une abondance de détails qui soulent l'auditeur ou le sidèrent et le rendent compatissant, ou bien un repli sur une description très en extériorité qui ennueie ou ne fait pas adhérer l'auditeur à l'écoute du cas. Si la contextualisation est faible, l'information est floue et sans enracinement, elle ne pourra pas contribuer à une émergence d'analyse ; quand elle est excessive, elle enferme l'auditoire dans le détail superflu, elle ne permet pas de prendre de la distance et de se représenter symboliquement une réalité. La formulation à haute voix est une prise de risques, la médiation du formateur doit dédramatiser et reconforter. S'il ne se passe rien, si la formulation reste un déclaratif plat, une justification de l'action, il faut que le porteur précise ce qu'il demande au groupe, sinon il le met en échec d'interactions, le risque est de ne pas être touché, de ne pas pouvoir extraire des signes dans les informations données. Si

l'évocation est trop forte, le formateur rappelle le droit à l'émotion dans ce lieu sécurisé, trouver les nœuds d'incompréhension est un travail rarement possible dans le quotidien professionnel. Il faut s'autoriser à ce que les domaines de la verbalisation rendent compte des émotions, de l'imaginaire, de la visée, des valeurs et identités sociales, des croyances aussi bien que des savoirs pratiqués, de savoirs constitués, des actions réalisées.

La perception est toujours juste mais toujours partielle, voire partielle, il faut donc l'élargir. Dans la deuxième séquence, le groupe est intervieweur, il aide à compléter la lecture de la situation, par des demandes d'informations complémentaires sur les faits observés et les problèmes posés. La reformulation permet d'accompagner l'élucidation du cas. La stratégie de questionnement est de repérer les points à préciser ou à compléter, mettre en évidence les informations absentes, reformuler pour mieux faire détailler. Les questions, naïves ou expérimentées, obligent à expliciter les pratiques et à reconstruire l'activité. L'intervieweur doit faire attention au modèle implicite en référence à ses propres normes quand il omet de questionner les descriptions qui lui paraissent évidentes. L'interviewé peut se demander pourquoi il a shunté des informations, pourquoi l'évidence ne fait plus signe, pourquoi il n'argumente plus ce à quoi il croit, quand les convictions deviennent des à priori, et pourquoi le travail touche de trop près et qu'il affecte autant.

Chaque membre du groupe prend à tour de rôle la posture d'interviewer. Il doit s'entraîner à ne pas donner son point de vue, ni débattre, ni induire les réponses, comme il doit s'empêcher les connivences, le langage de la tribu, de l'entre soi. Dans cette confrontation d'expériences, les interlocuteurs transmettent leurs doutes par des silences, des impatiences, des étonnements, des excitations à propos de l'activité commentée. Pour lutter contre l'incompréhension de la situation par ses interlocuteurs, le porteur du cas doit mieux organiser sa description. Le groupe a une fonction de miroir, c'est-à-dire qu'il réfléchit, il renvoie de la lumière. L'interview de groupe fonctionne s'il y a une écoute active qui discrimine et qui différencie pour caractériser la situation, spécifier la réalité et décoder les événements, voir ce qui fait résonance, connotation, sens, il faut penser en unités de sens et non en masse indifférenciée en mélangeant les causes et les effets. Puis il faut comparer et classer les éléments qui sont essentiels et ceux qui sont secondaires, pour distinguer ce qui fait symptôme et dévoiler ce qui est caché.

Dans la troisième séquence, le porteur de cas est silencieux et à l'écoute, le groupe de stagiaires renvoie un feed-back, une rétroaction. Ils confrontent leurs analyses, leurs compréhensions des logiques d'acteurs, des contradictions et paradoxes qui posent problème, en balayant tous les

aspects de la situation complexe : le niveau interpersonnel, les dynamiques de groupe, le fonctionnement organisationnel, le système institutionnel de valeurs. En repérant les systèmes de représentations, en comparant à des situations vécues ailleurs par eux et qui font résonance, ils confortent ou infirment les hypothèses énoncées dans l'explicitation par le porteur de cas. Chaque membre doit faire attention à sa projection, soit trop en sympathie au porteur de cas, soit en antipathie, soit en apathie. Le groupe ne sera pas en posture de production interprétative s'il est un groupe fusionnel, parce que la réflexion se réalise en se désynchronisant, en se distanciant.

Le formateur fait partie du groupe, il ne tait pas sa propre compréhension et interprétation, à lui de choisir le bon moment et le bon style pour ne pas envahir le groupe de sa technicité et de son expertise, de son rôle attendu de "supposé sachant". La trop grande expertise oblitère le questionnement du sujet sur sa propre activité, et la rend plus implicite encore, il vaut mieux se laisser aller aux improvisations que de toujours sortir du chapeau l'analyse pertinente.

Cette étape est une opération réflexive pour en tirer un enseignement, pour en abstraire une explication, pour s'entraîner à l'analyse de contenu et à la compréhension des pratiques. La réflexivité du miroir est éclairante parce qu'elle déforme, elle peut remettre en cause les évidences, permettre l'interprétation de l'implicite rendu explicite, et la conscientisation des savoirs pratiques issus des expériences. La compréhension est la reconstruction à posteriori du fonctionnement des pratiques, la causalité n'est pas observable, mais elle doit être conçue à l'aide de concepts qui s'y rapportent, mettre en relation les éléments de la situation, les mettre en ordre, les situer dans un réseau de sens, et en interpréter les interactions. Il restera aussi à en déduire les remédiations éventuelles, des propositions de résolution de problème qui pourront être essayées dans de nouvelles situations. Le travail en groupe n'est passionnant que si l'on est capable d'abstraire dans ce que dit l'autre ce qui sera transposable dans sa propre situation.

Dans la quatrième séquence, c'est le groupe qui est à l'écoute de la rétroaction du porteur de cas qui dit ce qu'il a entendu, ce qu'il retient, ce qu'il a appris, ce qui l'a bousculé. Il dit comment sa question initiale a évolué, si c'est encore un enjeu d'actualité, ou ce qui reste pesant, à régler, parce que la page n'est pas encore tournée.

Dans la dernière séquence, le groupe dit s'il a l'impression d'avoir été entendu, il fait un retour réflexif sur l'étude de cas, en quoi la question posée initialement posait problème, quels recentrages ont été complémentaires. Il s'agit de méta communiquer sur la séquence de formation en cours, voir le degré de liberté d'expression que s'accordent les interlocuteurs, voir les richesses ou les pauvretés d'interactions et d'échanges, interpréter les relations de pouvoir dans

les distributions de parole. Il analyse s'il est un groupe fusionnel peu critique, au risque d'une identification soit au groupe cocon, soit en sympathie au porteur de cas.

Chacun évalue, à l'intime, si le travail d'explicitation a entraîné son écoute à percevoir différents points de vue comme autant de perceptions possibles d'une même réalité. Quelle a été sa posture d'écoute : justificatrice en n'entendant que les ressemblances de ceux qui pensent comme soi, écoute utilitariste pour prendre dans l'immédiat ce qui peut être transposé dans sa situation, écoute empathique en entendant les différences pour comprendre, interpréter les significations, se faire une idée claire des causes, des motifs. Et à chaque retour mensuel en formation, le groupe interroge ce qui a continué de travailler en chacun : comment s'est jouée la mobilisation au travail, son propre rapport à l'attendu et à l'inattendu ; comment s'est jouée l'aptitude à savoir écouter et voir, quels liens ont été faits avec ce qui avait été entendu dans les regroupements précédents.

Cette formation mobilise le sujet dans l'acteur professionnel, il s'agit d'identifier ce qui se joue de l'image de soi dans les situations de communication professionnelle. Dans le travail interactif avec ses pairs, les enjeux de la relation se jouent dans le trop ou le manque d'estime. Si la posture d'écoute est défaillante l'adaptation au récepteur est difficile, et s'il y a violence des retours, son émotion et sa souffrance ne lui feront entendre que le négatif, l'injonction modélisante. C'est le sens que les autres ont donné à sa parole qui le conforte dans sa légitimité, même si les nouveaux éclairages le bousculent, ou le remettent en cause. C'est un moment où la part du sujet peut bouger, pour le bénéfice du métier à réaliser. Il s'agit de transformer les désirs généraux, les attentes démesurées de l'idéal professionnel en demandes et en besoins auxquels les interlocuteurs peuvent répondre. C'est une occasion de se mettre en relation avec son propre potentiel, avec sa recherche de sens, réorganiser ses acquis, revisiter son parcours d'émotions et de choix de valeurs.

Les professionnels doutent de la place à donner à l'implicite de la Personne dans l'Acteur professionnel : l'ego est en jeu, l'identité personnelle de l'animateur, comme pour tout éducateur, est plus reliée au métier que d'autres. L'équilibre, entre implication et distanciation, entre affectivité et rationalité, est difficile et instable, et pourtant fondamental aux compétences interactionnelles. L'identité est une construction à plusieurs, qui renvoie à une image de soi-même. Elle permet de situer l'autre, d'anticiper ses attitudes, mais elle peut aussi être limitée en maintenant les échanges à un niveau préformé et souvent stéréotypé. La curiosité de l'autre, l'engagement dans l'interaction sont quasiment des pré-requis relationnels : elles sont

constitutives des attitudes attendues dans ce métier. Mais la sur-identification du professionnel à sa tâche, la passion et le débordement d'affects peuvent être une mise à l'épreuve de soi par trop d'implication de la personnalité, créant une vulnérabilité psychologique qui accélère l'usure au travail quand il se révèle décevant. Par exemple, la naïveté relationnelle, la bonne volonté confuse de s'occuper des autres, s'occuper des jeunes ou des vieux, se heurtent au durcissement de la société : les professionnels doivent faire front à la violence des gens qui se sentent inutiles ou carrément rejetés et qui réagissent par l'agressivité ou le mépris et déni de l'autre.

## **2.2 - Témoigner entraîne la compétence dialogique**

Le milieu professionnel de l'animation favorise les lieux d'interactions et les échanges de compétences et il crée des situations d'apprentissage. Pourtant paradoxalement, ce métier est souvent vécu dans une solitude professionnelle à cause du peu d'échanges sur la conception d'un métier en train de se construire. La formation est un lieu où des sujets se parlent, elle offre un temps de pause et un lieu protégé pour dire son vécu, elle est donc une opportunité de s'exposer et d'analyser son expérience professionnelle pour bouger dans la situation réelle actuelle. Elle offre une dynamique pour questionner ses cadres de perception, pour alimenter les références conceptuelles qui fondent le projet éducatif de l'animation, et pour améliorer ses modes opératoires et se réassurer sur ses potentialités.

La formation professionnelle est un regard sur l'expérience déjà acquise. La perspective de développement de la compétence est dans l'analyse de l'histoire de cette expérience. Se ressourcer, tirer un enseignement, est dans la compréhension de ce qui a été réalisé ou accompli, en utilisant l'échange intersubjectif pour poser ses réussites et ses échecs, ses certitudes et ses doutes, pour mettre de nouveaux mots, de nouvelles représentations sur ce qui a été vécu. Le travail de déconstruction, de reconstruction et de communication a pour visée le dégagement du sens de l'action.

L'enjeu est d'améliorer la compétence diagnostique d'analyse des contextes et des actions pour se donner une puissance d'agir. Le développement des compétences, c'est-à-dire les savoirs agir qui mobilisent et utilisent de manière efficace un ensemble de ressources au moment opportun, est le résultat dynamique de l'enrichissement de l'expérience parce qu'elle prend sens, parce que son interprétation lui donne de la valeur. Le sentiment d'être compétent est aussi le résultat de la



reconnaissance et de l'habilitation qui se construisent dans l'échange intersubjectif, avec les pairs professionnels, avec les formateurs personnes-ressources, et avec le jury qui attribue une validation sociale.

Témoigner c'est transmettre, et c'est grandir en reconstruisant son parcours. Le temps de formation permet les jeux de créativité pour fouiller sa réflexion personnelle et construire sa démonstration et son raisonnement en ayant à la communiquer aux pairs, sans aseptiser ses objectifs et sa perception du contexte. Avoir confiance dans les récits « j'ai vu, j'ai entendu, j'ai fait » et dans les émotions, qui font écho de résonance ou de dissonance pour comparer les analyses de pratiques. Elles révèlent les discours spécifiques au mode d'intervention socioculturel.

L'analyse de pratiques ou de travail est un exercice difficile, parce qu'il faut témoigner d'une expérience qui n'est pas transparente mais opaque et énigmatique. Il n'y a pas de question ou de doute quand cela marche, l'efficacité est anonyme, l'effort invisible, l'expertise insaisissable, mais quand il y a de la défaillance, elle est souvent imputée au sujet et non aux handicaps de l'organisation du travail qui lui est imposée et auquel il a su faire face jusqu'alors. Le témoin peut se censurer ou avoir du soupçon sur le risque du jugement, de la mise en conformité, du contrôle.

Dans l'évocation qui rejoue en partie la scène initiale, il y a de l'émotion, de la souffrance, de l'inquiétude de ne pas avoir été à la hauteur. La trace laissée dans le sujet par la découverte du caractère inaccompli de son activité, l'échec, l'impasse, les achoppements et les efforts produits pour les surmonter mettent en doute les certitudes, et réactivent l'histoire traumatisante. L'élaboration de l'expérience est un conflit à dépasser. Il s'agit de cicatriser des blessures en remontant dans le temps, en s'appuyant sur la capacité mentale d'adaptation, sur la puissante capacité de compensation, de réparation, de résilience. La construction de la parole sur la mémoire diffère le conflit ou la souffrance.

Quand une chose est nommée, elle entre dans la conscience active. Nommer une expérience c'est la changer en établissant des rapports entre les événements, en évaluant les réponses à une situation et la pertinence des informations. L'activité d'investigation des compétences ou des échecs ne consiste pas seulement à les retrouver comme un acquis invariant, mais leur analyse les développe, ne les laisse pas en l'état. L'échange avec un interlocuteur, où il y a transformation en

langage, aide à réaliser ses aptitudes et ses potentiels ainsi que ses freins et ses impuissances, et aide à les réorganiser et à les modifier dans la situation actuelle.

La visée de l'analyse est la remédiation des erreurs ou la reproduction d'expertise, c'est-à-dire l'appropriation de ses compétences. Le sujet érige des obstacles semblant infranchissables pour ne pas utiliser toutes les ressources dont il dispose, pour ne se servir que de ce qu'il sait reproduire. Pour se rendre disponible à une nouvelle puissance d'action, il lui faut se soustraire à sa propre expérience qui a pu devenir un piège pour l'action, en vérifiant comment il se mobilise ou non, comment il se censure ou non : dans sa disposition à l'activité, sa capacité de travail, sa disposition à agir tout le temps, à capter l'information de manière volontaire, à valoriser ses connaissances. La motivation à la remédiation dépend de l'estime de soi, de son vécu de capacités ou d'incapacités, ainsi que de ses moyens d'autodétermination et de choix face à toutes les contraintes. Ce qui préoccupe empêche de s'occuper vraiment : les activités sont suspendues ou empêchées. Il s'agit de repérer pourquoi le sujet ne s'occupe pas de l'essentiel, le pourquoi de toutes ces peurs de ne pas être à la hauteur : ce qu'il cherche à faire sans succès et qui lui échappe, ce qu'il s'interdit de faire, ce qu'il fait sans vouloir le faire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qui lui est demandé. Les moyens du sujet pour se placer dans un cycle de non-projet ou de démotivation sont multiples. Se projeter dans l'essentiel des autres pour faire plaisir et donc leur donner pouvoir d'évaluation sur la réussite. Avoir une posture d'évitement : être d'accord mais ne pas faire ou s'opposer quels que soient les projets. Désirer des projets toujours trop compliqués pour avoir les moyens de commencer, et donc renoncer à se projeter et à passer à l'acte. Vouloir être parfait et avoir un sentiment d'échec perpétuel puisque que le résultat est toujours insatisfaisant.

L'action décrite n'est pas séparable de l'activité de celui qui la décrit au moment où il le fait. La description est toujours adressée, avec une stratégie de présentation différente selon l'interlocuteur, le pair ou le formateur. La situation d'énonciation, la verbalisation est une activité en soi de réalisation de l'action présente, non pas simplement la mise en mot de l'action passée. C'est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le sujet redécouvre l'activité analysée et la transforme. D'autant que la sélection du cas professionnel qui sert de support à l'analyse de pratiques est une stratégie qui appartient à l'apprenant, elle ne dépend pas seulement de l'expérience évoquée, mais aussi des objectifs qui l'habitent au moment de l'analyse, de ses intentions présentes à l'égard des autres et de lui-même. La représentation du vécu antérieur est le support de la situation actuelle d'interlocution et la nouvelle situation vécue donne accès à une

nouvelle représentation de la situation. L'évocation n'est pas une technique d'aide au rappel d'événements passés. La mémoire de l'action n'est pas un stockage d'informations à faire revenir à la surface, mais un processus dynamique, constamment en évolution. L'action est dédoublée, une vécue dans le passé, et une revécue dans le présent, donc elle appartient aux deux contextes à la fois. L'acte de mémoire est une mise en relation, il est un phénomène présent, il catégorise différemment la perception du contexte initial et il donne au sujet l'occasion d'imaginer les nombreux déroulements alternatifs de l'action.

L'appropriation de l'expérience n'est pas spontanée, elle passe par l'activité des autres. Pour reconnaître sa propre activité, il faut interposer une représentation externe du réel, être sollicité de l'extérieur, expliquer à quelqu'un d'autre pour conscientiser et accéder à la connaissance. Pour aider à l'analyse de l'expérience, l'interlocuteur doit résister au récit du sujet, qu'il ne le prenne pas à la lettre, qu'il interroge la sélection des informations sur les événements passés. Il doit affûter son regard clinique pour un diagnostic critique, demander ce qui ne se voit pas. La verbalisation et l'échange avec un partenaire, qui joue le rôle de miroir réfléchissant, qui écoute l'histoire de l'autre pour faire écho, qui ne couve pas et ne couvre pas l'autre, enrichit la compétence et fait grandir le sujet. Parce que l'interlocuteur regarde la description proposée d'un autre point de vue, l'activité concernée acquiert une indépendance, le sujet voit sa propre activité "avec les yeux" d'un autre acteur et il peut trouver quelque chose de neuf en lui.

À l'occasion d'un témoignage et d'un diagnostic sur la nature et la cause d'un échec ou d'une réussite professionnelle, l'auto-information du sujet progresse sur les gisements d'expérience qu'il possède, et sur les représentations sociales qui sont source de ses difficultés. Le sens commun, les croyances, les jugements, les affects qui permettent de décrypter le sens et d'interpréter l'expérience, en limite aussi arbitrairement le contenu. La carence d'argumentation, des conclusions trop hâtives, ou un manque d'ouverture à d'autres manières de voir peuvent affecter le raisonnement et ne pas favoriser l'intégration de l'expérience. La perception est sélective pour éviter l'angoisse, entre ce qui est ignoré et ce qui fixe trop l'attention. L'utilisation des structures de savoir est trop simpliste, s'appuyant sur les routines et le savoir prédéfini, les normes sociales et les codes culturels, et bloquant sur les interdits ou les inhibitions. La visée est la quête de sa vérité, chacun est porteur de savoir sur soi-même et est un objet d'intérêt et de dialogue pour lui-même. Le sens émerge et devient signifiant dans la communication en tant que mélange des points de vue et d'historicité. L'objectif est le développement de comportements

d'interactions, des attitudes qui sont requises professionnellement : coopérer, écouter avec attention, oser questionner et répondre ou refuser de répondre, recevoir la proposition de l'autre, c'est-à-dire dépasser sa peur du jugement et sa peur de ne pas être à la hauteur.

La mise en scène ritualisée des analyses de pratiques est régulièrement remise en cause, il faut en redonner le sens. Dans le temps et le lieu spécifiques de cette mise en scène, il ne s'agit pas d'échanges informels, la parole est l'objet même du travail d'explicitation. C'est l'expression de la richesse de son expérience qui n'est pas banalisée : elle n'est pas neutre, elle exprime toujours une demande y compris avec du silence, un refus du jugement imposé, et une demande de conseil, d'élucidation pour faire apparaître les évolutions positives. La formation grâce à l'expérience des autres permet de clarifier ses choix, de trouver ou conforter sa place, de retrouver le sens de son parcours, de ses itinéraires et de repérer si l'on fonctionne majoritairement sur des rails tracés ou si l'on s'autorise à prendre les chemins de traverse.

Dans la dynamique du groupe, il faut régulièrement verbaliser ce qui fait résistance ou débordements (les silences, les ricanements, les évitements) en rappelant le contrat, redonner les points de repère dans le parcours d'apprentissage, pour l'aide mutuelle de co-développement. La régulation de la maturité affective du groupe et de ses interactions est essentielle pour une mise en confiance mutuelle, pour qu'il y ait une écoute empathique des pairs entre eux, fondée sur un point de vue construit et la réciprocité des opinions. Toutes les solutions inconscientes de contre-transfert : les alliances et les appariements, les identifications et les narcissismes, les dénégations ou les dénis, les justifications de sa légitimité et les renoncements, empêchent d'être en position d'écoute. Elles peuvent créer un échange qui se déroule seulement en surface, ce qui est une forme de domination, elles freinent l'apprentissage individuel. L'inégal intérêt suscité par les différents récits d'expérience, l'inégale répartition de la réciprocité (trop donner sans recevoir ou trop recevoir sans donner) sont une forme de violence, une négation de l'autre et de soi. Il faut reconnaître ses propres limites et ses peurs, et savoir aussi affronter la peur des autres.

Evoquer son expérience dans une dynamique de groupe entraîne une compétence relationnelle et dialogique. L'étayage des apprentissages se joue dans la communication en tant que mise en commun, c'est-à-dire dans la collaboration où chacun dans le groupe se trouve en co-développement, où le partage de savoir est un acte sociocognitif. Créer la coopération et l'interdépendance est une forme de survie : accepter l'échange avec son environnement, se donner des idées entre pairs, reconnaître son propre savoir comme ressource pour l'autre. Les

liens de confiance entre apprenants demandent une implication dans l'interaction, dans l'interlocution : rencontrer l'autre en tant que sujet, comme un alter ego avec qui la confrontation est possible et à réactualiser en continu. Il peut être plus difficile de parler de soi devant un groupe que devant une seule personne, ou au contraire l'hétérogénéité des pairs rassure, c'est la conjugaison des échanges qui peut apporter une aide et une distanciation moins dangereuses pour l'intime. Le collectif sublime l'individu s'il y a présence réciproque, proximité à l'autre, parité du partage, et mise en confiance quand chacun est reconnu comme interlocuteur légitime avec sa différence, son histoire, son devenir.

La spontanéité est d'avoir une image de soi suffisamment positive pour réagir en congruence avec ce qui a été vécu par l'autre, être mobile, flexible par rapport à ce qui est entendu. Savoir envisager l'autre en devenir et à parité requiert une tolérance aux divergences et aux erreurs. Le respect de la position de l'autre se manifeste en alternant les postures de synchronisation et les postures de désynchronisation : il n'y a pas d'acquiescement immédiat, mais il faut oser ne pas être d'accord et faire une demande d'autorité sur une argumentation à fournir ou à compléter pour faire prendre conscience des difficultés ou des opportunités. S'accorder à l'autre en étant suffisamment ouvert pour avoir le sens du moment opportun, de la réactivité aux phénomènes décrits, pour interroger sans être intrusif. Le questionnement authentique, c'est s'adresser à un autre, s'investir dans la réponse à découvrir, accepter d'entrer en résonance, accepter que l'émergence d'un sens vaille dans la rencontre de deux histoires, mais qu'il ne peut être érigé en vérité définitive. C'est accepter le silence, se taire pour écouter, pour ménager un espace et une durée vierges. Les contradictions et les paradoxes de l'autre sont le miroir de ses propres rigidités ou fluidités, pour savoir dire d'où l'on parle et nommer ses propres valeurs. Il s'agit d'apprendre à considérer et faire confiance à ce qui est dit, et savoir réguler le déni, c'est-à-dire ne pas annuler ce que l'autre vient de dire.

La qualité de l'accompagnement, qui est de marcher aux côtés de l'accompagné sans se substituer à lui, doit répondre aux besoins de rencontre et d'interactions pour éveiller, conscientiser, faire émerger la signification. C'est moins une transmission de données que la construction des savoirs pour réinventer sa vision du monde, pour renforcer sa compétence à la résolution de problèmes. La formation expérientielle n'est pas une pédagogie classique de dissymétrie relationnelle entre l'expert et le non-expert, mais une pédagogie où les actes d'échange et de mutualisation de savoirs entre pairs sont privilégiés. Dans les démarches reposant sur

l'implication personnelle de l'apprenant pour l'actualisation de ses capacités potentielles, il s'agit de faire avec, de faire ensemble et non pas de se contraindre mutuellement.

Il n'y a pas de prise en charge unilatérale mais un « faire avec », une aide à franchir les étapes, par l'instauration d'un rapport de parité avec l'autre en tant qu'égal, capable de contracter l'échange et d'en assumer la responsabilité. La zone personnelle d'apprentissage est culturellement construite : étant donné que l'on ne peut pas s'enseigner tout seul, il y a besoin de l'autre, de l'accompagnement du groupe pour le travail réflexif à partir du vécu. L'échange construit l'autonomie, la gestion de soi, grâce aux interactions au-dedans de soi et au-dehors avec l'environnement et les autres. L'apprentissage fait de son expérience de vivre une compétence relationnelle et interactionnelle, et une connaissance pour mener des actions orientées.

Le parrainage est d'adapter la situation d'apprentissage aux divergences de capacités et de styles des participants, selon leur plus ou moins grande difficulté à prendre à leur main les outils méthodologiques, à comprendre en autonomie les notions et les concepts. L'hétérogénéité cognitive des groupes (dans la formation DEFA cohabitent des stagiaires de niveau V sans bac et ceux de niveau licence) ne pose pas problème si chacun est porteur de sa propre histoire qui le rend différent et unique, et si son expérience est valorisée. La solution pédagogique à l'hétérogénéité est d'organiser les individus du groupe autour du savoir choisir, afin qu'ils s'engagent et établissent des priorités selon leur propre système de valeurs. Il faut accompagner les stagiaires à la mise en mots, c'est-à-dire suivre un ajustement très fin du développement proximal pour proposer l'idée ou le concept au moment où il prend sens pour une signification partagée. Il ne s'agit pas de compenser les carences et les ignorances, mais ne pas être trop loin de la zone proximale de développement pour être efficace, faciliter la créativité et ne pas étouffer les capacités à réagir. Il s'agit surtout de combler l'anxiété, de créer une zone de sécurité face aux résistances à se responsabiliser, les attitudes de passivité et d'évitement.

L'aptitude actualisée peut être reconnue par le groupe de pairs en formation, dont le formateur, dans le travail d'explicitation et d'analyse de pratiques, mais elle ne peut pas être l'objet d'une communication écrite à un jury de validation.

En dehors du sujet soi-même, qui peut se donner le droit de valider ou invalider le droit de traduction de son expérience ? La compétence toujours singulière du sujet à adapter son habileté,

son savoir, son attitude, ne peut qu'être auto-évaluée. En autoformation, il est le seul auteur de la valorisation de ses apprentissages. Il est le seul ayant capacité de rendre formative son évaluation, de dire comment il a progressé dans le processus de transformation et d'évolution, dans la posture de conscientisation et d'émergence de sens, dans l'implication et l'explicitation de ses rôles.

Sa responsabilité en tant qu'apprenant, c'est la qualité du travail réflexif et de comparaison distanciée pour mieux connaître ses aptitudes : il ne peut se voir qu'en situation et en retour sur cette situation, pour voir si son degré de pertinence dans l'exercice du métier a évolué. Qu'il sache évaluer si les savoir-faire procéduraux et les connaissances demandées par l'action sont mieux maîtrisés, si les effets produits dans les interactions d'acteurs du projet sont en cohérence avec les buts, la faisabilité des étapes, des conditions, des limites. À lui de voir dans quel domaine il est compétent ou expert, et dans quel domaine il reste un débutant.

Cette auto-évaluation est à différencier de la validation sociale qui consiste à contrôler si les acquis ont de la valeur et font preuve d'un niveau atteint, par rapport à un référentiel de certification ou à un référentiel d'activités métiers.

## **2.3 - L'autoformation de ses savoirs**

La formation permet de repérer ce qui a fait apprentissage dans les situations vécues et de s'assurer ou de se réassurer sur ses acquis pour renforcer l'autonomie du sujet : il prend conscience de ses limites dans le jugement réflexif, dans l'investigation critique et l'argumentation rationnelle, et il sait reconnaître le rôle joué par ses représentations sociales, culturelles et biographiques. Mezirow (2001) pense que tirer parti de son expérience libère ses capacités créatrices :

« Le besoin de comprendre nos expériences est peut-être notre attribut humain le plus caractéristique. Nous n'avons pas le choix : il est nécessaire de comprendre nos expériences pour pouvoir agir efficacement. Apprendre c'est se servir d'un sens que nous avons déjà produit pour guider notre manière de penser, d'agir, de ressentir autour de l'expérience que nous vivons présentement. Le sens, c'est ce qui rend compréhensible notre expérience, ce qui la rend cohérente. Le sens est une interprétation. » (p. 30)

La pratique d'autoformation veut conférer à l'apprenant adulte pouvoir et responsabilité sur sa formation. À chacun sa propre dynamique d'apprentissage, de curiosité et d'intégration de

nouveaux savoirs pour se donner les moyens de sa pensée autonome, en se démarquant des stéréotypes ou des modes du discours dominant. L'« auto-nomos » se construit dans les innombrables décisions consciemment prises de manière non-directive et dans la capacité à les communiquer. Le sens de son expérience de vie se trouve davantage en soi-même que dans des formes extérieures, mais l'interprétation particulière attribuée par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication. Personne ne se conscientise séparément des autres. Pour que l'expérience ne soit plus tacite mais signifiante, pour comprendre quels processus de percevoir et de penser ont conditionné les pratiques et les croyances, il est nécessaire que l'autre soit miroir réfléchissant, que le groupe coopère à l'interprétation, y compris en exprimant des conflits de valeur. La transformation de la conscience n'est pas une affaire d'endoctrinement, c'est-à-dire où l'on décrète que telle forme de comportement doit être prévisible dans telle situation spécifique. Comprendre de manière plus globale sa situation historique et biographique singulière améliore sa capacité à faire des choix plus autonomes et responsables, quand il s'agit de définir ses problèmes et décider de l'orientation la plus adéquate à donner à sa ligne de conduite en fonction des circonstances.

La personnalisation de la formation, c'est reconnaître chaque personne en tant qu'expérience unique et que l'accumulation d'expériences et leur conscientisation lui permettent de construire ses compétences à développer. L'expérience en soi ne peut être invalidée puisqu'elle est construite par celui qui la vit : elle est source d'informations pour apprendre et se réaliser, pour agir sur l'environnement matériel et social et non pas le subir. L'apprentissage à reconstruire son expérience permet de se réassurer sur ses ressources, de les potentialiser et d'actualiser ses compétences. Le tâtonnement est créativité s'il n'y a pas de censure sur les expérimentations, si on renonce à une solution déjà trouvée, à une possibilité déjà utilisée, et il introduit le droit à l'erreur. Le pouvoir sur sa formation existe quand on n'est pas mis dans une posture d'exécuter un programme de savoirs institués, déposés, à transmettre. Dans une telle relation d'instruction des connaissances, le savoir est jugé extérieur au sujet, c'est une entité existant en soi que l'on ne peut que transmettre à un destinataire réceptif et consumériste.

Le droit à la subjectivité et à l'affectivité est aussi présent que l'apprentissage à objectiver et à réfléchir sa pratique. La formation reconnaît les qualifications relationnelles et informelles des apprenants, accumulées à travers toute leur histoire individuelle faite d'engagements sociaux, d'héritage et d'activités culturelles. L'apprentissage repose sur ces présupposés, ces dynamiques



psychologiques et socioculturelles qui influencent le rapport aux savoirs et aux interactions avec le monde : le respect et la valorisation des savoirs socialement construits dans la pratique communautaire, l'utilisation des connaissances acquises dans un contexte donné et pouvant être transposées à la résolution de problèmes dans un autre contexte.

Tout apprentissage comporte à la fois l'aspect instrumental pour maîtriser le rapport technique à l'environnement, et l'aspect communicationnel pour comprendre l'interaction dans le rapport à autrui. Mezirow (2001) démontre que la réflexion critique pour s'émanciper dans les rapports de pouvoir est toujours impliquée dans les deux aspects, qui possèdent chacun des catégories distinctes d'interprétation de l'expérience, des méthodes de recherche du savoir :

« La logique de l'apprentissage communicationnel est une logique d'abduction métaphorique à la différence de l'apprentissage instrumental qui est hypothético-déductive. Elle se développe du concret à l'abstrait plutôt qu'en sens inverse. Dans la communication, c'est par abduction que nous essayons de comprendre ce que l'autre veut dire c'est-à-dire en puisant dans notre propre expérience pour expliquer celle des autres. L'abduction explique ce qui peut être, la déduction ce qui est et l'induction ce qui est véritablement opératoire ». (p. 202)

L'apprentissage instrumental correspond à l'intérêt technique pour le monde objectif, pour maîtriser l'opérationnel, manœuvrer l'environnement et l'agir stratégique envers autrui, prescrire ce qu'il faudrait faire. Dans la résolution de problème orienté par la tâche à accomplir, le sens s'obtient par déduction : déterminer les liens de cause à effet, agir en fonction de l'hypothèse imaginée la plus plausible, et tirer des déductions en l'évaluant par des variables contrôlées dans l'observation et l'expérimentation. Piaget considère le raisonnement hypothético-déductif comme le stade ultime des opérations formelles.

L'apprentissage communicationnel prend en compte la dimension affective de la motivation, de la médiation et de l'accompagnement pour se former. Pour comprendre autrui en tant que sujet semblable à soi, et améliorer la communication par les « interactions symboliques », il faut saisir ce qui a façonné l'intersubjectivité de manière déterminante : les codes linguistiques et culturels, les normes sociales consensuelles ou contraignantes et les attentes de la société. L'apprentissage communicationnel permet la connaissance de soi, de sa biographie et de ses rôles, ainsi que l'incidence de l'interprétation des autres sur la compréhension mutuelle des intentions, des valeurs, et des obligations vécues et perçues sentimentalement et/ou raisonnablement.

La formation du praticien est l'analyse réflexive des apprentissages sur le tas, des improvisations et des virtuosités acquises au cours de la pratique professionnelle pour résoudre les problèmes, de l'adaptation des connaissances au gré des situations changeantes et imprévisibles. L'attitude

réflexive doit faire le pont entre : questionner la pertinence de la dimension théorique par rapport à la situation concrète à interpréter et à reformuler, et en contrepoint, être vigilant sur la relativité de vérité de l'idée ou de la valeur vécue, en saisir l'implicite, questionner son bien-fondé. Le rapport réflexif à apprendre dépend du rapport au savoir : soit de la curiosité, une capacité critique, du doute et questionnement, soit le confort des certitudes, de la vérité des connaissances déjà existantes et transmises sans remise en cause.

La théorie est une pratique (on ne la met pas en pratique), et la pratique est portée par la théorie ordinaire et endogène. Elles ont toutes les deux une fonction heuristique d'être un stimulateur fournissant des éclairages, apportant des idées. Et l'apprentissage de l'alternance mentale entre pratique et théorie développe une intelligence herméneutique, étant donné que l'acte d'apprendre est un processus de la création de liens cognitifs en perpétuel mouvement pour interpréter.

Pour Freire, l'éducation est une situation gnoséologique, où « connaître » est « intuitionner » :

"Penser juste, en termes critiques, est une exigence que les moments du cycle gnoséologique vont poser à la curiosité qui, en devenant de plus en plus méthodiquement rigoureuse, passe de l'ingénuité à ce que j'appellerai la curiosité épistémologique. La curiosité ingénue de laquelle résulte indiscutablement un certain savoir, peu importe qu'il soit méthodiquement sans rigueur, est celle qui caractérise le sens commun. Ce savoir est fait de pure expérience". (2006, p. 46)

La théorie quotidienne et les concepts scientifiques sont deux sources d'observation et d'intelligibilité qui peuvent se rejoindre mais jamais s'identifier. Le savoir pratique a les vertus de l'efficacité, le savoir intuitif est mis en œuvre pour faire face à des situations incertaines, mais ses contenus empiriques inductifs demeurent tacites en grande partie, produits d'une expérience particulière subjective. Les concepts sont des instruments de la généralisation déductive, mais ils sont peu préparés à se confronter aux inconvénients et aux inattendus du réel. Les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout autant insuffisants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique. Le sens ne s'obtient pas en appliquant une théorie au cas à résoudre, mais se dégage de la relation d'échange, de l'interaction entre cas et théorie. La théorie ne va pas être une réponse immédiate pour résoudre le problème, mais un tâtonnement entre remaniements de la théorie et modifications de la pratique : la formation permet d'interroger les savoirs savants par des questions venues de la connaissance ordinaire, et les savoirs ordinaires par des questions venant des savoirs savants. Le processus de conceptualisation est un processus d'objectivation, une traduction communicable malgré le contexte cognitif différent de chaque interlocuteur. Les savoirs disciplinaires permettent de

questionner et de structurer du sens. Objectiver c'est douter, controverser, questionner, problématiser c'est-à-dire un processus fondé sur l'incertitude et la non-croyance.

L'entraînement réflexif au processus d'abstraction «caractériser-comparer-classer-inférer-définir-interpréter » permet à l'apprenant d'élucider ses cadres de classement pour contextualiser, ainsi que ses référents axiologiques pour conceptualiser. La formation entraîne l'observation, pour savoir faire un recueil fiable des besoins et de la demande sociale, et décoder les discours et intérêts des différents acteurs.

L'expérience est une construction individuelle subjective, les connaissances induites sont hors questionnement : elles sont incompréhensibles pour l'autre, incommunicables, sinon à être traduites soit en informations, soit en savoirs. Les compétences de procédure pour témoigner, pour conscientiser ou expliciter son savoir pertinent sont des aptitudes culturelles multiples.

1) Pour mieux percevoir les faits, les données de la réalité et mieux percevoir ses filtres (conditionnements et obstacles épistémologiques), l'acquisition ou le recueil de l'information est un savoir-faire ou une habileté. Savoir narrer, c'est oser échanger ses sentiments, faire confiance à ses observations et ses intuitions pour mettre le monde en mots et le décoder. L'utilisation de l'information fait appel à l'habileté de communication, le don de dialoguer avec l'autre pour partager ses savoirs et être compris correctement, être capable d'écoute attentive et de traduction des informations selon l'interlocuteur. Les connaissances ne sont pas partagées quand il y a clivage intergénérationnel ou interculturel : les informations objectives, constatées, sont interprétées, mais elles n'ont pas la même résonance selon la culture de l'interlocuteur. Le pouvoir d'informer n'est jamais neutre : soit il bombarde et désinforme parce qu'il est non ingéré, soit il impose une structure de pensée qui n'est rien d'autre que la transmission de vérités dont on n'est pas libre de douter.

2) Pour problématiser la situation, il faut savoir repérer les contradictions dans : les procédures, les rites d'interaction, les règles informelles du milieu, les systèmes de marge à la norme ; ainsi qu'argumenter la complexité des liens, des causes, des paradoxes. Et en même temps avoir l'habileté d'interprétation du diagnostic : élucider ses cadres de perception pour discerner ce qui fait symptôme, repérer ses grilles de lecture de sens commun et ses systèmes de valeur ou utiliser ses cadres de références théoriques.

3) Pour agir en connaissance de cause, le savoir-faire est l'explicitation de l'intentionnalité : nommer les buts et les objectifs, les motifs d'action, les finalités poursuivies pour aller vers quoi et pour quelle raison. Il y a une habileté d'évaluation : choisir les indicateurs signifiants et faire

un retour sur les critères de jugement, et commenter et juger les opinions et les croyances à propos de ce qui est fait. Il y a aussi une habileté de métacognition : la régulation des actions, l'évaluation de ce qu'on fait et de ce qu'on pense pour juger des conséquences et du sens de ses actions, la redéfinition continuelle des priorités et l'ajustement des cadres cognitifs.

Pour l'apprentissage de la résolution de problèmes, il faut souvent travailler la dissonance cognitive qui fait filtrer sur la notion de problématique, parce qu'elle est confondue avec la notion de problème qui a une connotation culturelle négative. Avoir des problèmes c'est avoir des difficultés ou des soucis, « avoir des blêmes » disent les adolescents. Il faut donc le nier, « je n'ai pas de problèmes », ce qui empêche de construire une problématique de questionnement. Pour projeter, la compétence à entraîner est le savoir problématiser, c'est-à-dire savoir poser la bonne question à résoudre. Le *problema* est ce qui accroche dans ce qui est jeté devant soi comme obstacle ou ce qui fait relief à partir du point de vue de son promontoire. Une simple acquisition de données nouvelles ne suffit pas à reconnaître que les perceptions sont partiales et partielles, que les préjugés, esprit de clocher, dogmatismes éloignent des perspectives des autres et de la réalité. Il faut donc aussi étudier les allants de soi dans les mécanismes de réponses, repérer l'inadéquation des croyances et des points de vue. La capacité de jugement s'entraîne dans le discernement, l'intégration du sens, et le dialogue du cadre de référence de normes sociales pour décrire/identifier et comprendre/valider. L'éducation fondée sur la problématisation respecte la première impression des situations, mais crée les conditions pour passer d'une opinion, d'une doxa au logos, au discours argumenté, impliqué dans la représentation des transformations du monde. L'échange dynamique vise l'identification d'un problème commun, puis analyse les causes sociales à ces problèmes avant de décider quels sont les choix prioritaires par rapport aux besoins identifiés par le groupe.

En utilisant pleinement les ressources de la distance d'avec sa propre expérience, on peut découvrir qu'il y a aussi du possible à saisir ou de l'impossible qu'il faut apprendre à contourner de façon stratégique et non subie. Dérouler son parcours de vie, conscientiser la représentation de son activité, donc de soi, provoque du changement. L'expérience devient projet, s'il est une remédiation à un problème préalablement posé ou à des représentations du métier idéalement visé. Il s'agit d'opérer des choix dans l'énorme diversité, de sélectionner, d'élaguer, de hiérarchiser, c'est-à-dire de renoncer, de faire le deuil pour mieux observer les faits et constater ce qui est en mouvement ou en frein, en contradiction ou en interdépendance.

« Les pratiques règlent l'expérience qui est une praxis, une dynamique de réalisation d'un objectif, pour prendre une décision, réviser un point de vue, redéfinir ou résoudre un problème, modifier une attitude, opérer un changement de comportement. Et mémoriser la nouvelle interprétation qui servira à son tour à produire des extrapolations, des analyses, des synthèses, généralisations ou jugements. L'agir n'est pas que le comportement, c'est-à-dire l'effet d'une cause, la réponse au stimulus. La réflexion sert un objectif, et les objectifs servent de principes organisateurs aux activités pour leur donner ordre et cohérence ».

(Mezirow, 2001, p.14)

Le projet d'animation est une résolution à une situation jugée insatisfaisante par des acteurs qui perçoivent un malaise dans l'état actuel, soit pour réparer, pour prévenir, pour transformer ou pour prospecter. Organiser sa réflexion, son jugement, sa conscience critique, transformer ses représentations sociales se joue dans ses pratiques sociales et les interactions qui font apprentissage. Entretenir la réflexion en cours d'action et sur l'action déploie une compréhension intuitive, pour être capable de critiquer, tester et restructurer sa façon de voir.

La formation est praxéologique parce qu'elle entraîne une compréhension des enjeux pour que les faits prennent sens, et pour que l'action à venir se réalise en connaissance de cause et en conscience de ses référents axiologiques. La compréhension peut amener à une transformation pour mettre en accord ses actes et discours, prendre une décision, changer d'attitude, passer à l'acte. Dans la démarche praxéologique, il n'y a pas de recettes, pas de prescription à suivre : les processus méthodologiques sont à inventer, dans la collaboration créative et dans l'écoute des situations, qui sont toujours singulières et incertaines. L'enjeu est d'être moins réactionnel, reproductif et davantage proactif, à l'opposé d'une démarche bureaucratique qui modèle les procédures et les méthodes quantitatives de contrôle. Kurt Lewin est le précurseur de cette idée "d'action research" où les praticiens se construisent des théories et des méthodes bien à eux. L'action est informée par une théorie pratique, dont il faut expliciter les implications : sa reconstruction rationnelle est un processus coopératif et collectif, qui en retour informe et transforme cette théorie dans une relation dialectique.

La praxéologie est le travail d'abstraction de son expérience pour penser son action et conscientiser ses choix idéologiques et éthiques quant aux modes d'intervention sociale et d'éducation. C'est à la fois expliciter au nom de quoi l'on intervient sur les autres, et conscientiser les conflits de valeurs dans la dialectique éducative : contrôle social/émancipation, et mise à la norme/autonomie. La démarche praxéologique est la reconstruction de l'action pour

en refaire le parcours et lui donner du sens. Pour savoir si les intentions éducatives et les stratégies d'actions et de décisions ont participé à la création et à la transformation du lien social, culturel et politique sur cet espace donné, et accepter de mieux éclairer sa vision du projet, en multipliant les angles de vue, les aspects et les points de vue différenciés.

« La praxéologie est entendue comme une démarche construite (visée, processus, méthode) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale : micro, méso, macro) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans la mesure de ses conséquences (...) La praxéologie n'est pas un nouveau discours sur l'action, mais une démarche continue de construction du sens de l'agir dans cette action. Il n'y a pas de prescription à suivre, mais il y a vérification, le sens est à l'épreuve de l'autre (...) Valoriser l'agir n'est pas dévaloriser la pensée pour l'action ou prôner l'engagement sans réserve dans l'action. C'est simplement situer l'agir dans la conduite d'une existence sociale et personnelle (...) La praxis est activité signifiante et non pas agitation absurde sans finalité, elle est action sensée . » (L'Hotellier, 1995)

Il s'agit de participer activement à édifier la réalité qui est le cadre de l'action. La réflexion en cours d'action permet de structurer la situation problématique, d'être à l'écoute des retours d'information liés aux expériences, ainsi que de repérer les systèmes d'appréciation, les cadres de références et d'interprétation utilisées pour décrire une réalité, pour formuler les problèmes et pour donner un sens aux phénomènes. La naïveté stratégique, c'est ne pas saisir le fonctionnement du système, ne voir que très partiellement les indices ou indicateurs, et ne pas avoir de référents d'évaluation, de critères de jugement pour sentir l'air du temps, interpréter les changements ou les mouvements à l'œuvre dans la société.

# B - ETHNOMETHODES POUR S'ASSOCIER

Dans cette partie, j'étudie les significations partagées dans les analyses collectives de pratiques pour comprendre comment les animateurs perçoivent leur monde et comment ils s'y situent en tant qu'agents de socialisation. La mise en scène de la pédagogie réflexive permet d'utiliser des dispositifs de visibilité, des analyseurs construits, qui dérangent les routines invisibles ou les allants de soi dans les interprétations de leurs expériences par les acteurs.

L'étude du discours des animateurs, recueilli dans les temps d'analyses de pratiques, permet l'étude des collaborations entre les professionnels et les bénévoles associatifs et élus locaux. Les stagiaires professionnels disent les contradictions et les paradoxes auxquels ils font face.

Il s'agit de comprendre comment se produit et se maintient cette action sociale, l'articulation entre les intentions éducatives et leurs opérationnalisations par les rituels de gestion associative :

- la cohésion des mythes et des valeurs pour définir leurs visées et les alternatives, le code culturel implicite qui les gouverne, et l'utilisation de cette culture pour interpréter les événements de leur vie quotidienne.
- l'influence des rituels d'interventions et de communication, pour normer l'organisation, les modèles de comportements, et les conflits de groupe.
- l'explicitation des épistémès pour résoudre les contraintes, les impasses.

Le chapitre 3 rend compte des moyens de l'observation pour un chercheur impliqué dans l'objet de recherche, et problématiser ce qu'il y a à régler dans les rituels de collaboration entre professionnels et bénévoles.

Le chapitre 4 rend compte de l'état des ethnométhodes pour s'engager et contracter dans la vie associative. Les difficultés relevées dans les analyses de cas caricaturent les pratiques (au sens du grossissement des traits), et permettent d'induire quels sont les visions et les missions à partager, et quels sont les épistémès et rituels qui donnent l'expertise de s'associer.

Selon le paradigme socioconstructiviste, le savoir-apprendre ensemble permet un processus de changement individuel et/ou collectif. Les interactions sociales construisent une culture qui permet la co-construction de connaissances et la co-construction de l'expérience. Les acteurs associatifs font des choix éthiques d'intervention sociale, plus ou moins intuitifs, plus ou moins explicités et rationalisés. Et ils organisent les règles de vie sociale pour réguler leurs échanges et leurs relations quotidiennes, qui n'existent que parce qu'elles sont utiles pour un usage dans la vie de tous les jours, et qui maintiennent un ordre social. Les interdépendances et les distinctions sociales sont construites de manière invisible en continue. Rendre visible ce travail d'institution invisible est la proposition sociologique de l'ethnométhodologie.

Les ethnométhodes sont les procédures apprises dans la vie courante et non dans les écoles, le savoir de sens commun qui est partagé par les membres d'un groupe et qui a valeur de connaissances. Lapassade (1991, p. 92) les définit comme :

« Des ensembles localisés de pratiques instituanes qui sont constamment sous-jacents aux échanges et aux actions. Les gens, en même temps qu'ils agissent, qu'ils communiquent, qu'ils entrent dans des interactions diverses, doivent produire et entretenir les conditions de possibilité de tels échanges ; ils doivent constamment produire le social mais ils ne le voient pas et cela ne les intéresse pas. »

Lapassade relie le courant ethno-sociologique de l'ethnométhodologie américaine au courant français des institutionnalistes et de la socioanalyse. L'interprétation du monde social se fait en fonction des besoins et des catégories d'entendement. L'indexicalité nomme la description des faits du contexte et la réflexivité nomme l'interprétation du fait, la socioanalyse l'interprète par la dialectique instituant/institué. Les socio-anthropologies disent comment le sociologue profane lit le monde, construit le sens commun du monde social, et elles postulent l'historicité du sujet pour construire le monde malgré et/ou avec tous les déterminismes et conditionnements. Elles s'opposent à la théorie behaviouriste qui postule que l'environnement détermine les comportements, du dehors, en déclenchant des réponses à des stimulations.

L'interactionnisme symbolique fondé par Herbert Mead dans les années 30 à Chicago démontre que le sujet individué, pour advenir à la Personne, se construit dans les interactions sociales : il



les choisit en fonction de ses besoins, il donne sens au monde par son action, il attribue des significations aux situations vécues, et la société n'est que le produit de ces interactions entre les individus. Le processus social conçu par Glaser et Strauss cité par Lapassade (ibid, p.60) est que les interprétations que font les individus produisent des significations, déterminent leurs actions individuelles et maintiennent des interactions réglées. La production de sens se joue dans les interactions, dans la mesure où deux partenaires lui accordent une même signification, et partagent le même système symbolique de façon publique et intersubjective.

Les processus relationnels d'animation ou d'accompagnement sont immergés dans les liens du quotidien. Les liens de réciprocité peuvent contrebalancer les risques de liens d'assistance ou de domination toujours à surveiller. La posture d'accompagnement est de s'ajuster, être à la bonne distance, être disponible et en veille permanente pour diminuer les risques d'être les gardiens de l'ordre des choses, des notions préconçues et de passer à côté du sens intime de l'expérience de l'autre, pour ne pas faire et ne pas dire à sa place.

Le professionnel doit repérer et comprendre et ce qui détermine les intentions et finalités dans ses choix de s'investir et de s'engager dans la relation aux autres. Il élucide ses conditionnements, ce qui le met en position défensive (défendre le peu qu'il a) ou en position offensive (accepter l'altération comme ressource). L'équilibre entre ses postures innovantes et créatives et ses fragilités et ses freins balance entre sa curiosité et ses fatalismes, ainsi que son rapport aux hiérarchies, celles qu'il subit et celles qu'il impose. Cela touche aussi à sa peur ou sa quête de pouvoir, l'ouverture ou la pauvreté de ses réseaux de coopération, son autocensure ou l'autorisation qu'il se donne à la critique sociale. Une réflexion critique sur les arguments et le tri des informations, une lucidité sur les interdits intériorisés ou les inhibitions qui modèlent les réponses, une attitude rationnelle pour juger les conflits y compris dans l'acceptation d'une autorité externe pour résoudre les différends, lui permettent un renforcement de sa prise de responsabilités et sa légitimité dans les décisions collectives.

## Chapitre 3 - Observation des pratiques professionnelles

Dans la dynamique des groupes de stagiaires, le formateur est en partie dans la tribu, et en partie externe, étranger à la tribu. Il n'a pas la même pratique et il n'a pas le même statut. La formation expérientielle permet au formateur d'écouter comment les professionnels définissent leur métier, comment ils organisent leurs stratégies et leurs interventions, et quels discours ils tiennent sur leurs contextes et leurs partenaires (collègues, bénévoles, populations, associations, administrations). Cette écoute permet d'ajuster la formation aux évolutions de l'environnement et aux demandes et besoins des stagiaires.

Cette écoute se réalise dans les échanges oraux d'analyse de pratiques, mais aussi dans l'accompagnement des quatre écrits réflexifs que doivent réaliser les stagiaires au cours de leur formation : un rapport de stage, le montage d'un projet de technique d'animation, l'approfondissement d'une réflexion personnelle sur une thématique professionnelle, le mémoire professionnel sur une expérience d'animation d'un an. Ils doivent expliciter par écrit l'expérience vécue et problématiser l'action, donner le sens éducatif de leurs interventions. Ils sont évalués sur la créativité du va-et-vient entre la situation vécue et la réflexion, et sur leurs capacités à décrire et démontrer, argumenter pour convaincre, et faire adhérer à leur positionnement. Chaque écrit permet une pause identitaire, un bilan de compétences pour expliciter ses acquis, ses convictions mais aussi ses contraintes.

En tant que chercheure, je suis donc en participation complète en ayant une appartenance préalable à la situation étudiée, et la difficulté est d'apposer le nouveau rôle complémentaire et superposé de chercheur au rôle statutaire et permanent d'acteur auquel je ne renonce pas le temps de la recherche. Le savoir à produire est une distanciation des us et coutumes et des codes établis dans la reproduction des conduites de stages qui ont construit mon identité professionnelle.

Il me faut assumer la part d'implication dans la vie du groupe (en tant que membre effectif du groupe je vis les valeurs du groupe) et être vigilante sur la part de recul nécessaire pour saisir les points de vue hétérogènes. La posture d'écoute sensible du formateur permet la compréhension de l'intérieur, une compréhension émique ou endogène, celle que l'on porte sur son propre

monde, sur sa propre culture. Cette compréhension reste souvent au niveau de l'implicite. Il n'y a pas posture d'étrangeté à la culture de l'autre, mais un grand risque de transferts, ou l'introduction de ses valeurs dans la situation étudiée. Je prends le risque d'être critiquable sur ma propre distance culturelle par rapport au sujet abordé, assumer le fait d'être partial et partiel ou plutôt conscientiser cette subjectivité et en comprendre la symbolique, en interaction avec celles des autres acteurs.

La démarche de chercheur est d'appréhender de façon explicite la manière dont les acteurs se perçoivent, se comprennent, le mode de faire et de penser de l'autre. Il faut mettre en place un dispositif pour une approche exogène ou étique, pour introduire une distanciation par rapport à la culture initiale, voire sortir du système pour comprendre le système. Et cela même si l'implication du chercheur ne s'annule pas et ne se met pas de côté, et donc infère l'observation.

Ce sont les deux compréhensions émique et étique qu'il faut croiser de façon lucide : un espace réflexif pour renforcer le praticien et un dispositif d'observation objective de collecte de données pour le chercheur. La participation observante doit objectiver ce qui se passe, reconnaître l'expression des émotions, des ressentiments dans le discours des acteurs sur leurs activités et opinions. L'observation participante offre des grilles de lecture en extériorité pour comparer et classer les discours, les savoirs d'action et en définir les significations.

En sociologie qualitative, le profane et le pragmatique sont reconnus compétents en ce qui concerne la description de leur monde : la réalité sociale est définie par les acteurs sociaux eux-mêmes. L'heuristique de l'expérience est de découvrir ce qui est caché dans la pratique, comment est appréhendé le monde.

Mais pour rendre scientifique l'approche empirique des savoirs d'action, il faut les interpréter et les traduire par un travail herméneutique. Il s'agit d'accéder aux significations accordées par les membres aux événements sociaux, pour comprendre le monde.

Cette recherche est un choix strictement personnel. Elle n'est en rien une commande de l'institution employeur, et donc le chercheur ne peut être soupçonné d'être source d'informations pour l'autorité et de contrôle. Elle n'est pas non plus un cadre d'observation expérimentale du cobaye. Dans le dispositif de travail d'observation, il n'y a pas de rituel de la négociation d'entrée autre que le rituel institué de présentation du formateur. Un statut est déjà acquis dans la situation, et celui de chercheur est annexe, accessoire ou clandestin.

La recherche est retransmise au fur et à mesure aux acteurs de la formation, et la construction de leur point de vue réactif est un savoir partagé sur leur identité professionnelle.

### **3.1 - Le recueil et le traitement des informations**

La base d'observation porte sur un seul des acteurs : le professionnel de l'animation socioculturelle. Les autres acteurs étant virtuellement toute la population, il y aurait un problème d'observation élargie, donc infaisable dans cette étude.

Le projecteur est mis sur l'acteur-clé en position nodale, en pivot, parce que le jeu de cet acteur est d'être toujours « avec » : représentant de la communauté, facilitateur dans la population, organisateur avec des pairs ou avec de partenaires. Pour comprendre quelles compétences collectives et quelles difficultés sont sur la scène de l'éducation populaire, l'analyse de son vécu de collaboration avec les bénévoles donne un point de vue partiel, et qui peut être partiel, mais permet de décrypter les interactions. Chaque étude de cas est comme un petit morceau d'un savoir professionnel toujours en mouvement. C'est l'analyse de contenu du positionnement professionnel, de la compétence de s'associer ou de coopérer pour construire des interventions sociales et avoir des projets de réponse collective.

Ma base de données est constituée des interviews collectives et des mémoires professionnels. J'ai été formateur pendant vingt ans auprès d'une vingtaine de promotions, et j'ai été en contact prolongé avec les animateurs en formation au Diplôme d'État aux Fonctions d'Animation à deux moments singuliers :

- L'analyse de pratiques dans le stage de formation à la pédagogie et aux relations humaines, pendant quatre semaines réparties sur quatre mois. Cette formation est l'une des cinq unités de la formation générale.
- L'accompagnement du mémoire professionnel : formation méthodologique à la conduite de projet, conversation réflexive pour problématiser leur expérience d'intervention sociale et culturelle pendant une année, à partir d'un projet d'animation choisi par le stagiaire et agréé par le jury du diplôme. Cette formation est l'étape ultime du diplôme, accessible uniquement après la validation de la formation générale.

### **3.1.1 - Les interviews collectives dans les groupes en co-développement**

L'interview est menée avec une procédure rituelle pour calmer l'angoisse, créer la confiance, et réduire l'auto-censure due au fait de s'exprimer en public. La dynamique du groupe est aussi à réguler : elle met en scène des phénomènes relationnels et transférentiels qui agissent sur l'énonciation du cas.

La procédure de co-développement donne des systèmes d'observation démultipliée. Elle entraîne la curiosité à écouter l'histoire de l'autre et elle produit une redéfinition de son identité et de ses objectifs personnels en ayant à connaître les opinions et les perceptions à propos des faits proposés, et en ayant à reformuler et à expliciter les non-dits. La situation est contextualisée, mais elle est aussi produite en la décrivant. Parce que la réflexion est langagière et communicationnelle, elle explicite l'indexicalité, l'usage contextuel, les mots du langage commun propre à ce groupe. Les faits sont à travailler, à ciseler pour dire les percepts affectifs, « j'ai vu, j'ai entendu » et pour en tirer un enseignement, un sens, une interprétation approfondie.

Les entretiens collectifs dans les groupes en co-développement ont été menés pendant cinq années entre 2000 et 2007, auprès de dix groupes soit cent stagiaires.<sup>33</sup>

Les animateurs en formation étaient composés de 61 femmes et 39 hommes,

- 68 salariés en associations et 32 en fonction publique territoriale ou d'État,
  - 34 en contrat à durée indéterminée, 66 en contrat à durée déterminée
- dont 48 contrats aidés Emploi Jeune

Les notes de travail (deux pages manuscrites par cas) sont prises pendant l'entretien, et elles sont offertes au porteur du cas s'il le désire. Le matériel de cent études de cas professionnels a donc été recueilli pour la formation et non pas pour la recherche strictement parlant qui est postérieure. Il avait été engrangé à toute fin utile ou tout simplement non rangé mais non jeté.

La prise de notes est une écriture de praticien, dans un dispositif d'écoute empathique. L'étude des cas ou des situations problématiques est un entraînement mental à diagnostiquer (fait-problème-interprétation). La prise de notes suit le rituel de l'analyse de pratiques : les éléments du discours du porteur de cas et les analyses des pairs sont classés en direct dans la prise de notes, en utilisant de façon systématique la grille d'analyse de l'entraînement mental : quels sont les

---

<sup>33</sup> Annexe I, tableau 1

faits, qu'est-ce qui fait problème, quelles analyses sont produites, quelles actions sont à projeter en réponse.

Le classement, selon une grille d'analyse reproduite pour chaque cas, est objectivant, mais la prise de notes est une sélection, elle a déjà valeur d'interprétation. Elle ne restitue pas la totalité du discours, mais elle mémorise les éléments qui paraissent symptomatiques : les répétitions, la densité émotionnelle, les interprétations. Elle a valeur de témoignage bien qu'elle demeure nécessairement empreintée de subjectivité.<sup>34</sup>

Une première base des données est réalisée par une analyse comparative des 100 questions professionnelles posées par chaque porteur du cas qu'il désire comprendre, et qu'il propose à l'analyse du groupe dans la présentation de sa situation.

Chaque porteur de cas propose la question qu'il a à résoudre à partir d'une situation vécue non résolue. Parce qu'il a trouvé la situation vécue signifiante, qu'elle était restée enkystée dans son histoire professionnelle et qu'il ne l'a pas vraiment comprise, elle sera analysée par le groupe. Il décrit ce qui s'est produit (événements et activités) et comment cela a été perçu par tous les acteurs. Il formule sa question après avoir contextualisé la situation, décrit l'état des lieux, et il la reformule après avoir été interviewé par le groupe qui l'aide à mieux l'explicitier.

L'analyse comparative des questions professionnelles à résoudre permet de répartir les 100 situations analysées dans les catégories construites au fur et à mesure de la comparaison.

Elles dénotent les dysfonctionnements suivants :<sup>35</sup>

1 - Cohésion d'équipe faible	24 cas	24,00 %
2 - Manque de franchise pédagogique	20 cas	20,00 %
3 - Identité et expertise incertaines	20 cas	20,00 %
4 - Flou des statuts, des rôles, des fonctions	20 cas	20,00 %
5 - Conflits de valeurs	16 cas	10,00 %

L'analyse de ces difficultés principales sera proposée dans le sous-chapitre 3.2 .

---

<sup>34</sup> Un échantillon de vingt prises de notes manuscrites est proposé dans l'Annexe I – document 4

<sup>35</sup> Annexe I, tableaux 2 et 3

La deuxième base de données est réalisée par une analyse comparative des explications des cas proposés par le groupe dans le rituel réflexif, après la description de la situation faite par le porteur de cas. Les données recueillies sont les points privilégiés dans les analyses du groupe en réponse à la situation et à la question posée par le porteur de cas. Les éléments de contexte singulier qui ont permis d'ancrer la réflexion, et qui apparaissent dans la prise de notes, ne sont pas traités dans les bases de données.

Pour chaque cas, les unités de sens retenus sont des segments de phrases qui disent les faits et les opinions, et mettent en évidence la logique d'expression. Elles sont classées dans les catégories pragmatiques, système de comportement et d'actions, et système de communication et de motivations. Les cinq catégories de rangements des analyses sont les niveaux de complexité des interactions, en les élargissant de manière concentrique dans l'environnement sociétal : de l'intra-individuel aux interrelations, de la dynamique des groupes à la structure d'organisation et aux valeurs institutionnelles .

Les 330 unités de sens sont répertoriées et classées <sup>36</sup>:

- 41 fois dans les problématiques intra-individuelles, centrées sur les difficultés des personnes ;
- 86 fois dans les problématiques interrelationnelles, la dimension psycho affective de la communication et du dialogue ;
- 88 fois dans les problématiques de structuration d'équipe et de groupe, les fragilités de la dynamique de groupe ;
- 82 fois dans les problématiques de l'organisation, la structuration des objectifs, des tâches et des fonctions, les difficultés du management ;
- 33 fois dans les problématiques de l'institutionnel, niveau politique des valeurs et des significations collectives.

L'analyse de contenu des 100 analyses de pratiques, des études de cas de dysfonctionnements, de ce qui ne va pas, permet de dégager la structure des informations, et celle des représentations sur la compétence collective de s'associer. Elle sera présentée dans le chapitre quatre sur l'expertise à partager. Les unités de sens liées aux problématiques intra-individuelles et aux problématiques interrelationnelles ne seront pas reprises dans cette étude peu centrée sur la dimension psycho-

---

<sup>36</sup> Annexe I, tableau 5

affective.

Les interviews permettent de voir la culture spécifique à ce groupe, les intentionnalités de stratégies, les dissonances et les congruences dans les histoires et les discours, les catégories d'interprétation et d'argumentation. Le groupe donne sa définition des symptômes de la situation, idées, opinions, interprétations des mécanismes de défense et de répétition, s'entraîne à trouver les référents théoriques implicites et les référents idéologiques. Ces points de vue fixent la rencontre avec un sujet, par la mise en relation d'une subjectivité et l'interprétation d'autres subjectivités.

### **3.1.2 - Le mémoire professionnel comme biographie de son expérience.**

Pendant le déroulement de l'expérience d'animation d'un an, six regroupements collectifs de trois jours sont organisés tous les deux mois pour faire le point sur la méthodologie du projet à mener, pour construire par l'écriture, par une construction mentale d'abstraction, ce qui fait sens dans l'observation diagnostique, évaluative d'une situation et de soi dans cette situation. Le mémoire professionnel est un écrit personnel en tant qu'autobiographie de sa pratique professionnelle, sur un temps d'observation privilégiée et raisonnée. L'histoire scolaire pousse à un écrit normé, donc en faire un écrit singulier est quasi une conquête. L'écrit est une aide psychologique : coucher sur le papier ce qui coince dans sa réalité, c'est l'accoucher et mettre à distance les affects. C'est aussi un acte de communication rigoureux : se dire à soi-même et à l'autre quelque chose d'important et d'intéressant est une manière de se considérer et de s'estimer. Et la structuration de la pensée nécessite de savoir faire des liens pour une mise en forme du discours, une construction argumentée.

Alors que le discours oral est un outil professionnel quotidien, l'écriture sur les pratiques est un outil de fabrication des savoirs et des compétences, un exercice praxéologique qui entre dans un processus de professionnalisation et de construction identitaire. Le passage à l'écriture pour réfléchir sur l'action professionnelle est un exercice de mise à distance et de confrontation à un cadre théorique qui nécessite de se surpasser. Pour Goffman (1974), cadrer l'expérience, c'est l'observer pour se ressourcer, l'analyser et l'interpréter pour y mettre du sens, et donc la modifier en lui donnant une autre symbolique. Passer d'une activité ordinaire et quotidienne (le cadre



primaire) qui a déjà un sens, à sa modalisation. Sa traduction ou sa transposition est un mode de transformation, d'altération et lui confère de nouvelles valeurs. Le reflet de soi dans cette expérience permet d'élaborer une réflexion engagée, une personnalisation non-aseptisée en articulant l'expérience qui vient d'être vécue avec ses expériences antérieures et avec les expériences vécues par les autres.

La réflexion en cours d'action prend en considération ce que devient la situation à la suite des propositions et comment le choix actuel agit sur l'éventail des prochains choix et de leurs implications toujours en perpétuelle évolution. Il s'agit de s'impliquer : se mettre dans les plis des savoirs endogènes à expliciter, les savoirs en actes, y compris les ressentis émotionnels et les comportements d'ordre affectif (comprendre ses fuites, ses angoisses, ses violences et ses compensations de gratification, de plaisir). Puis de s'expliquer : déplier les savoirs exogènes, les savoirs de la rationalité, pour décoder les raisonnements et les prises de décision.

L'expérience de restructurer un problème est une conversation avec les particularités et les singularités de la situation, avec les implications et les conséquences suscitées par les nouvelles décisions. Schön (1994, p.173) la dénomme « conversation réflexive ». Elle permet de remettre en question la façon de poser le problème, à partir d'une représentation mentale de l'action qui a lieu, réflexion de natures rétroactives. L'apprentissage du diagnostic travaille les représentations : catégoriser les niveaux de complexité des interactions, argumenter en dépassant le ressentimental ou la compassion, partager les connaissances sur le métier.

En tant que bilan de compétences, il faut expliciter ses ethnométhodes : donner de la valeur aux savoirs-faire et gestes du métier pour interpréter les logiques d'actions des autres, pour ne pas être routinier, et être en veille sur les nouvelles pratiques, les réactivités à l'environnement.

La maturation du questionnement personnel, qui va servir de fil conducteur de la question de départ à la problématique, et qui va faire l'ossature de la démonstration, est un long accouchement. Elle nécessite de bien délimiter son point de vue : à partir de quelle place par élucidation de ses divers rôles éventuellement contradictoires, et selon quels angles de vue complémentaires pour comprendre, en trouvant les aspects conceptuels privilégiés, les systèmes de référence pertinents.

Mon recueil d'information est une imprégnation dans le milieu, par l'observation participante des pratiques d'animateurs en accompagnant quelques deux cents mémoires sur vingt ans.

Ma troisième base de données est constituée des titres des mémoires professionnels parce qu'ils témoignent des implications, et parce qu'ils sont un indicateur des valeurs accordées au métier et au mode d'intervention sociale.<sup>37</sup>

La base étudiée est constituée par les archives du secrétariat Defa de Bretagne. Les mémoires sont gardés si le candidat a donné son accord pour une consultation accessible au public, et le secrétariat trie les mémoires qui ont eu une note au-dessus de douze. C'est donc l'étude des titres de 182 mémoires professionnels réalisés entre 1990 et 2006 en Bretagne pour l'obtention du Defa. Sur la même période, ce sont 590 mémoires qui ont été validés par le jury breton

Ma quatrième base de données est constituée par vingt-sept questionnaires ouverts auprès de professionnels ayant obtenu leur diplôme <sup>38</sup> que j'ai réalisé en 2003 pour préparer le DEA.

J'ai choisi le moyen du questionnaire pour recueillir au mieux une observation objectivée, pour constater sans juger, auprès d'une population avec qui j'avais déjà eu beaucoup de contacts en formation (dans une relation humaine toujours faite d'un nuancier d'attractions et de rejets). J'ai construit un questionnaire administré comme un entretien avec dix-neuf questions ouvertes, qui demande des réponses individuées. Il exige un traitement qualitatif et non pas quantitatif, l'outil statistique étant difficilement applicable au traitement des réponses ouvertes. Dans cette enquête, je veux vérifier quelles compétences sont nécessaires à l'agir professionnel, quelles sont les représentations dominantes de leur métier, quelles sont leurs représentations du rôle à jouer : cadres, relations aux publics, tâches et actes professionnels à accomplir, systèmes de valeur.

Je cherche à comprendre les dynamiques en jeu au travers des discours professionnels :

Quelle est la fonction principale : éducation ou gestion ?

Quelles sont les tâches qui relèvent de fonctions managériales et quasi commerciales : prestations de service, vente de loisirs? Quelles sont les tâches qui relèvent de fonctions éducatives : accompagnement des populations dans l'expression, les savoirs partagés, les actions collectives ? Quel sens est donné à son travail : s'agit-il d'un métier de l'éducation (conscientisation et émancipation) ou d'un métier du tertiaire relationnel (modes de garde dans le temps libéré). La référence à l'éducation populaire est-elle utilisée dans le milieu professionnel ?

Autonomie ou hiérarchisation, où en est la division sociale du travail ?

---

<sup>37</sup> Annexe II ; tableaux 9 et 10

<sup>38</sup> Annexe III

Comment se passe l'encadrement des rôles, son engagement-dégagement pour définir les contraintes institutionnelles les plus importantes et les marges de manœuvre pour choisir et décider ? Qui sont les pairs ? Pied d'égalité ou contrôle, autonomie ou dépendance ? Quels sont les conflits de valeurs dans les interventions professionnelles ? Est-ce que le travail est ressenti comme routinier ou créatif ? Est-il possible d'introduire de la réflexion en cours d'action ? Quelles sont les stratégies contre l'usure professionnelle ?

### Comment évolue l'expertise entre l'art du bricolage et la rigueur du technicien ?

Le professionnel est reconnu généraliste ou spécialiste dans quels domaines, pour résoudre quels problèmes, pour faire évoluer quelles situations ? Est-ce que ce sont d'abord des gestionnaires d'équipement, d'équipes, de projets, d'organisations qui ont un ensemble de techniques pour résoudre avec rigueur les problèmes rencontrés ? Est-ce que ce sont d'abord des « artistes/artisans » qui ont un art du bricolage, qui savent réagir aux incertitudes, aux turbulences en ne se contentant pas d'appliquer un ensemble de techniques. L'orientation de cette expertise se construit-elle par choix personnel ou par obligation organisationnelle ?

### **3.1.3 - Deux grilles de lecture pour décoder le discours**

Dans leurs analyses de pratiques, les stagiaires sont entraînés à voir les niveaux de complexité de la situation. Ici l'analyse collective permet de décrypter les différents aspects d'explication qui se jouent simultanément. Ils apprennent à trianguler entre les aspects psychosociaux des relations interpersonnelles et de dynamique de groupe, les aspects organisationnels des statuts, rôles et fonctions et les aspects idéologiques de l'institutionnel.

Ma première grille de lecture porte sur la dialectique de l'organisationnel et de l'institutionnel. L'organisation définit la structure finalisée qui a des objectifs, des exigences de production, des tâches de gestion à effectuer, avec l'emprunt des techniques de rationalisation telle que l'enquête de besoins, la démarche qualité, le management des ressources humaines, la communication interne et externe, la méthode projet, les pratiques de délégation et d'évaluation. La rationalisation du fonctionnement associatif emprunte beaucoup à l'analyse organisationnelle, pour traiter les questions de bureaucratie et les problèmes de résistance des acteurs au changement. La bureaucratie est sclérosée quand il y a opacité dans le rapport aux autres, quand

les fonctions sont assignées par la position hiérarchique, et que la socialisation est identifiée à la codification et à la reproduction des normes. L'enjeu du changement organisationnel, entre autre dans l'évaluation et la modernisation des politiques publiques y compris associatives conventionnées, est de changer les règles du jeu entre les acteurs pour que cela fonctionne mieux, de restituer l'harmonie de fonctionnement en modernisant, en réformant, en adaptant.

La sociologie des organisations traite du domaine des politiques, des finalités, des missions en termes de stratégies, du domaine des relations en termes de systèmes, du domaine de la culture et de styles de vie en termes de ressources humaines, et du domaine des rôles et des fonctions en termes de structures. La sociologie des organisations analyse la stratégie des acteurs pour améliorer les règles du jeu, mais traite peu du sens politique des dysfonctionnements et du changement.

L'analyse institutionnelle travaille ce qui est institué, c'est-à-dire le système symbolique de valeurs et de normes qui les incarnent : qui déterminent les interactions dans les groupes, les systèmes d'échanges et de communication, et les rapports sociaux de pouvoir et leur mode de régulation. Le changement institutionnel vise à travailler les représentations sociales pour instituer de nouvelles normes. Le changement de significations implique conflits ouverts entre instances internes et externes, la transformation de leurs relations, et des perspectives pour qu'il y ait autodétermination et autonomie pour produire ses propres normes.

Mon hypothèse est que la jonction ne se fait plus pour s'alimenter et se débattre mutuellement : entre projet instituant de l'instance sociopolitique chargée de définir la mission et de concevoir les orientations de l'action, et l'organisation instituée des moyens sociotechniques qui interprètent et incarnent les fins. Alors que la mise en relation dialectique, la mise en avant des logiques contradictoires entre organisation et institution peut être porteur d'énergie dans l'amélioration nécessaire de la capacité gestionnaire et dans la régulation des divers échanges. En instituant de nouveaux champs de parole et d'écoute, pour s'entraîner collectivement au diagnostic participatif, pour apprendre à dire son point de vue, pour participer à la prise de décision, il faut réinterroger ce qui est institué, traiter ces questions de résistance au changement, parler de la finalité du changement en soi. La dynamique sociale est toujours contradictoire : entre la volonté d'émancipation d'une part, et la demande d'institutionnalisation d'autre part qui induit le risque d'être un agent de contrôle social, de réparation et de conformation à la consommation éducative et culturelle.

J'utilise une deuxième grille de lecture en m'appuyant sur la proposition de Miermont (1993). Il démontre que vivre ensemble, c'est sans cesse trianguler les moyens produits par les épistémès, les mythes et les rituels qui tissent « l'écologie des liens sociaux ». Prendre conscience de sa place au monde est permis par une expérience intellectuelle, mais aussi par l'expérience idéologique des mythes qui font langage commun et mémoire collective, et par l'expérience émotionnelle des rituels qui font reconnaissance mutuelle et identification au groupe dans les réseaux relationnels.

1) L'épistémè permet l'intelligibilité du monde en formalisant l'accès aux modes de connaissance. L'expérience intellectuelle est la recherche d'une meilleure rationalité. Foucault (1966) analyse l'épistémè comme le sens commun d'une époque et d'une culture.

2) La transmission des systèmes de croyance se réalise dans la référence incantatoire à des valeurs. Le mythe engendre une mise en ordre du monde, des relations entre l'homme et l'univers, entre l'homme et son semblable. « Le mythe désigne une «histoire vraie» et, qui plus est, hautement précieuse parce que sacrée, exemplaire et significative (...) Le mythe est «vivant» en ce sens qu'il fournit des modèles pour la conduite humaine et confère par là même signification et valeur à l'existence. » (Eliade, 2001, p. 11,12). Par exemple, les méta-mythes de la République française, « liberté, égalité, fraternité » régulent encore les transactions identitaires dans la vie associative et les structures de pouvoir tolérées.

3) Pour tresser les liens complexes des relations interhumaines, et avec son environnement, le rituel est un signe d'appartenance, un emblème comportemental qui permet à des individus de se singulariser et de formaliser la communication. La ritualisation est un organisateur qui contient la violence dans les échanges, et un générateur d'informations qui permet le repérage des individus par distinction, par différenciation. Le rituel permet un surgissement de sens, parce qu'on se reconnaît. La ritualité donne du sens en donnant le mode d'emploi d'un rapport à l'espace et au temps : ordre, repères, reproduction et vérification. Le rituel est ce qui s'observe : on peut constater des continuités, des constantes, des routines proches de l'habitude et qui se détachent des événements exceptionnels ou importants. La banalité des mises en scène de la répétition canalise une angoisse existentielle. Les rituels mêmes désinvestis, vides, même déshabités, appauvrissants, cherchent encore à donner un sens à la relation, tandis que la dé-ritualisation donne des effets dévastateurs schizophréniques.

<u><b>RITUELS</b></u> Indices du QUOI	<u><b>MYTHES</b></u> Icônes du POURQUOI	<u><b>ÉPISTEMES</b></u> Symboles du COMMENT
<p>Canalisation des échanges Formes des signaux et des appartenances sociales</p> <p>Genèse des signes qui révèlent les événements émotionnels et symboliques des</p> <p><b>COMPORTEMENTS</b></p>	<p>Mise en ordre, cohésion et régulation du groupe par les représentations à priori, les fictions subjectives et collectives</p> <p>Transmission des systèmes de <b>CROYANCES</b> qui organisent la structure du pouvoir, les transactions de changement, de conquête et prise de pouvoir</p>	<p>Effets d'intelligibilité en complexifiant</p> <p>Questions ouvertes sur la réalité et non pas faits acquis</p> <p>Structuration des modes de <b>CONNAISSANCES</b> et de reconnaissance.</p> <p>Phénomènes objectifs</p> <p>Savoirs et Compétences</p>
<p>Expérience de la rencontre, canalisation émotionnelle des interactions, des influences : identification, différenciation et individuation</p> <p>La parole prototype du rite, grammaire des langages et des comportements</p> <p>La signification des rituels naît de l'inscription finalisée des liens dans le temps et dans l'espace</p>	<p>Transmission culturelle des histoires, des récits d'événements partagés : subjectivité des locuteurs, donner du sens au monde, à la vie, à l'amour au travers des liens tissés par la destinée</p> <p>Taxonomie en mythologies et en idéologies, agencements dans la régulation des groupes</p> <p>Les transactions symboliques informent des attitudes tolérées</p>	<p>Aptitudes d'exploration et de curiosité</p> <p>Procédures d'expérimentation et d'observation</p> <p>Techniques et technologies sociales</p> <p>Articulations du savoir à l'intérieur et à l'extérieur des différentes disciplines</p> <p>L'élaboration conceptuelle et théorique des paradigmes balisent le repérage des signes</p>

La force d'un rituel c'est l'association pratique des valeurs censées soutenir une société avec des manières de faire d'apparence immédiate. Le rituel sous ses aspects les plus routiniers impose l'incorporation d'une logique ainsi naturalisée, l'extension d'un besoin jusqu'à l'adhésion. Sa

force d'imposition, le caractère d'obligation ne dépendent pas de la négociation d'une bonne volonté, le rituel demande de la croyance dans les valeurs qu'il incarne. Mais la force d'un rituel, en tant que système de normes, c'est aussi son utilité sociale. Quand il est appauvri, inefficace ou inusité, l'épistémè d'un groupe peut conscientiser la nécessité d'un changement.

### **3.2 - Les marqueurs de collaborations appauvries**

Les situations professionnelles proposées par chaque analyse de cas posent des dysfonctionnements perçus, des phénomènes dérangeants qui indignent ou font souffrir, ou des phénomènes intéressants qui intriguent. Les questionnements sur ces cas sont autant de représentations de l'expérience sociale professionnelle.

Watzlawick (1979) démontre que la construction de la réalité, l'interprétation du monde est construite par et à travers la communication, que tout comportement en situation d'interaction à la valeur d'un message. Il met en évidence la logique d'expression des acteurs par trois décodages : pragmatique, syntaxique et sémantique. La pragmatique pointe les redondances de comportement et d'actions, les systèmes de communication et de motivations. La syntaxique dégage la structure des informations, et celle des représentations, et la sémantique relève le langage utilisé et la phraséologie adoptée pour dire les faits et pour dire les sentiments et opinions.

Les 100 questions professionnelles à résoudre sont rangées dans cinq catégories de phénomènes, qui ont été construites au fur et à mesure de l'analyse comparative des données.<sup>39</sup> Ces catégories explicitent les raisons des collaborations difficiles entre professionnels et avec les bénévoles, qu'ils soient employeurs associatifs ou élus locaux. Elles sont présentées par ordre décroissant, selon le nombre de cas par catégorie :

- 1) La cohésion d'équipe faible pose les phénomènes de communication, de mobilisation, et de conflit.
- 2) Le manque de franchise pédagogique dû à la pression bureaucratique hiérarchique produit des

---

<sup>39</sup> Annexe I, tableau 2 et 3

phénomènes de démotivation et d'insécurité.

3) L'expertise et l'identité incertaines induisent le manque de légitimité et un sentiment de non reconnaissance.

4) Le flou des statuts, des rôles, des fonctions produit les phénomènes de concurrences partenariales et de décisions arbitraires.

5) Les conflits de valeur s'opposent sur la mission d'éducation.

### **3.2.1 - Cohésion d'équipe faible**

Le système de communication allège ou pèse sur les interactions et les influences réciproques. La dynamique de groupe non mature, qui amplifie les attitudes d'ajustement de défense et de protection, est engluée dans les conflits de personnes, l'impossibilité d'une justesse d'écoute, le manque de concertation, voire un dialogue de sourds pour avoir raison chacun. Les modes de connaissance et de reconnaissance vont rendre la situation tolérable ou non.

#### **24 cas**

##### **Problèmes de communication**

Communications dans une organisation, quand il y a division du travail sans rencontres pour partager.  
Je ne m'invite jamais aux réunions d'équipe, pas de solidarité avec les collègues.  
Créer des interactions dans une réunion inefficace, à cause des alliances entre clans.  
Comment créer une équipe, quand chacun est devant son ordinateur dans son bureau.  
Intervenir auprès de ma collègue sans être intrusif, l'intrus casse notre bébé.  
Pas d'échanges entre les animateurs techniques et pédagogiques, les rôles se télescopent.  
Reprendre contact avec le groupe de jeunes exclus face aux non-dits, aux cadavres dans le placard.  
Converser intelligemment avec un parent en colère.

##### **Problèmes de mobilisation**

Se sortir d'un blocage, d'une mauvaise relation, être dépossédé du projet.  
Mobilisation sur le projet, contre une participation à la carte.  
Comment je fais avec ma hiérarchie, ne pas se faire confiance.  
Impliquer les animateurs dans un projet commun, vouloir m'intégrer sans tout bousculer.  
Pas d'investissement dans la logistique animation : injonction, cloisonnement, fatalisme.  
Redonner du sens face à la résistance au changement.  
Ne pas partager des valeurs me pèsent, fatiguée et déçue de l'équipe.

##### **Jusqu'à aller au conflit**

Régler mon conflit avec ma collègue, perte de confiance.  
Comment désamorcer le conflit, chercher à discréditer l'autre.  
Fallait-il apaiser le conflit pour qu'il n'y ait pas rupture.  
Ma peur d'un coup de gueule pour mettre la pression, il en reste des traces.

Comment travailler avec mon supérieur hiérarchique, relationnel entre un lunatique et un buté.  
Conflit avec la direction, déficit de confiance, mise à pied.  
Courrier collectif, pétition mettant en cause la directrice.  
Gestion de conflit, gestion de la violence, tu cherches les histoires.  
Qui est le public prioritaire, le personnel boycotte l'AG.



Le contexte organisationnel est rigidifié par le cloisonnement des services ou secteurs d'intervention, par l'absence de communication et de circulation de l'information. Les relations coopératives sont dénaturées dans la relation à l'expertise, et dans le rapport de clientélisme. La collaboration est possible et puissante quand l'organisation du travail en équipe permet le partage d'expériences et d'informations, quand la dynamique du groupe porte l'échange et le dialogue.

La démarche participative n'existe que si elle permet l'expression, l'objectivation des faits de la réalité et leur intelligibilité, la caractérisation des cadres de référence pour comprendre le monde. La caricature du diagnostic partagé ou participatif, c'est le partage du document final, qui n'a été réalisé que par quelques-uns.

La mauvaise collaboration est dans la division sociale du travail quand le bénévole n'est que « la petite main » du professionnel pour les tâches matérielles ponctuelles et ne peut pas donner son avis sur le projet global (c'est l'archétype de la relation de l'instituteur et des parents d'élèves, ou la charte des bénévoles de bibliothèques). Ou à l'inverse quand le professionnel n'est que l'exécutant de décisions qu'il ne peut débattre parce qu'il n'a pas accès aux instances politiques (conseil d'administration et conseil municipal).

La contractualisation est bureaucratisée quand il y a division du travail entre les gestionnaires et les usagers d'activités, entre les bénévoles et les experts salariés, entre la conception et l'exécution, dans une organisation cloisonnée par secteurs d'intervention, par classes d'âge. Quand la structuration hiérarchique prend le pas sur le débat, la volonté d'efficacité étouffe les questionnements.

### **3.2.2 - Manque de franchise pédagogique**

La production de sens dans l'action éducative ne peut exister que dans un échange de significations, dans une transaction sur la compréhension de ce qu'il y a à produire. Même si l'environnement de l'intervention est très cadré, le face à face pédagogique est toujours la rencontre de deux altérités autonomes, qui ne peut pas être prévue dans des stéréotypes de comportement. Sinon à vouloir reproduire des stéréotypes hiérarchiques d'obéissance, au détriment des pratiques émancipatrices pour sortir de la main de l'autre.

Les règles ne constituent pas un ciel de normes immuables : elles n'existent que dans la mesure où elles sont continuellement re-produites, et produites à nouveau dans des circonstances pratiques, localisées par les membres pour qui elles font sens parce qu'elles leur sont utiles.

## **20 cas**

### **Pression bureaucratique et hiérarchique**

Comment s'approprier un projet quand on ne part pas du terrain pour décider.  
Donner du sens au travail de médiation de rue : pas de prise en compte des observations et de leur analyse.  
Déni du travail des bénévoles.  
Faire évoluer une relation fermée sur les choix pédagogiques, activisme, pas de projet complexe.  
Comment avoir une action éducative concertée, intégrée : ambivalence entre autorité et autonomie.  
Mauvaise coordination sans poser les règles, difficultés avec les figures d'autorité.  
Stress permanent, enfermé dans la relation au maire, démuni dans le rapport à la hiérarchie.  
Appliquer la règle sans qu'il y ait bordel, se défausser sur le technicien.

### **Jusqu'à la démotivation**

Comment se crée la légitimité quand il y a travail répétitif, tourner en rond.  
Affrontement verbal et autoritarisme, ne pas s'autoriser à donner son avis.  
Déception, sentiment d'échec et d'incompétence : ma passion est émoussée.  
Ma réaction passive de retrait, je laisse faire et je ne prépare pas.  
Le risque de ne plus entraîner les jeunes dans sa passion parce que les décisions sont déjà prises.  
Je m'embête en ne sachant pas pourquoi, le public consommateur ne m'intéresse pas.

### **Jusqu'au sentiment d'agression et d'insécurité**

Que les jeunes aient une vision positive de la maison de quartier, sans profiter des failles de l'équipe.  
Comment créer la confiance face à la toute puissance, ou face à l'impunité des jeunes.  
L'accueil des jeunes dans la structure n'est pas adapté : provocation, dialogue et confiance en dents-de-scie.  
Que faire du non-dit et du racisme quotidien.  
Intégration de la différence, démunie et sans repères.  
Aborder un public qui n'a pas les mêmes codes, obligation de faire une coutume pour être intégré.

La mission d'éducation s'accommode mal de la simplicité de l'activisme simplement réactif, sans diagnostic réel et de réflexion sur les causes. Vouloir aller trop vite, agir ou faire agir sans prendre le temps de comprendre est le contraire d'un travail éducatif qui doit permettre les expérimentations, les essais-erreurs, puisque la mission est d'impulser, de mettre des étincelles dans le quotidien. Le temps de préparation des facilitations pédagogiques est peu valorisé, sinon oublié, parce qu'il n'y a pas d'enseignement didactique formel.

Ou bien la pédagogie est encadrée, répétitive. L'urgence dans le travail est la conséquence du suivi administratif abusif, de la lourdeur du fonctionnement logistique et bureaucratique.

Il y a un choix éthique à tenir dans l'animation des groupes, entre un diagnostic descendant et exogène pour transmettre les décisions politiques et administratives, et un diagnostic ascendant et endogène, pour faire remonter les témoignages et la perception des demandes. La capacité à imaginer et à offrir une réponse aux besoins construit le métier. L'implication est un subtil

mélange d'affects et de distance, et le regard critique sur un milieu sans cesse en mouvement favorise la mobilisation des ressources et compétences.

### **3.2.3 - Expertise et identité incertaines**

Les identités (l'estime de soi, la confiance en soi et dans les autres, la capacité à se projeter) se construisent dans les interactions, dans l'accompagnement du groupe quand il est cohésif et responsabilisant, quand l'organisation de la structure du pouvoir est tolérée, convaincante et non instrumentalisée. La volonté de faire, l'existence de projets partagés, la mise en commun des moyens, la recherche des solutions entraînent de savoir confronter et reformuler collectivement les questions et les convictions.

#### **20 cas**

##### **Manque de légitimité**

Comment écouter le réel, je n'ai qu'un savoir de mécanicien.  
Monde clos : quelles attentes, que me demande-t-on, ne pas savoir évaluer ce que je fais.  
Mon expertise à former, à animer le réseau n'est pas légitime.  
Comment faire pour former, peur de devenir cadre pour évaluer et former une équipe.  
Responsabilité de projet plus vite que voulu, largué, déstabilisé, trop de responsabilités d'un coup.  
Mobiliser comment, quelle est ma légitimité, être en doublon, il faut s'imposer pour être respecté.  
C'est quoi mon métier, mettre les pieds dans le plat.  
J'ai du mal à faire ma place, la place des animateurs n'est pas importante.  
Travailler ensemble à la création d'outils, hiérarchie entre les savoirs des instits et ceux de l'animateur.  
Pas de temps et d'autonomie pour l'animation, je suis entre surveillant, conseiller d'éducation et prof.  
Recréer du lien avec le groupe de jeunes, les projets n'aboutissent pas.  
Ne pas se faire bouffer par les bénévoles, quel est mon rôle vis-à-vis des bénévoles.  
Canaliser le débat, canaliser le groupe, avoir à obéir à des bénévoles compétents.  
Affirmer ma position d'animateur : poste non reconnu par l'administratif

##### **Jusqu'à ne pas être reconnu**

Réflexions humiliantes sur ma non-visibilité, hyperactivité pour se justifier.  
Ne pas tout prendre à cœur, il m'a vexé, ne pas prendre de la distance.  
Etre désavouée, méfiante, en doute, je suis dépossédée de ce qui a été construit.  
Calmer les conflits de famille et de voisinage, doute sur mon utilité : ni copine, ni confidente.  
Sortir la tête haute de la situation, jalousies et rivalités.  
Une relation exclusive avec sa collègue pour être rassuré.

L'expertise se renforce dans l'implication, l'investissement pour remplir ses fonctions, s'acquitter de ses tâches et s'accomplir de façon motivante et satisfaisante. La relation entre le professionnel et son « client » est comme un contrat non-formel, un ensemble de normes partagées qui gouvernent le comportement de chacun au cours de l'interaction. La relation entre le professionnel et son « client » est complexe dans une association. Les différentes typologies associatives induisent des formes disparates de collaboration entre : 1) des adhérents à parité sur

la gestion de l'association, ou 2) des usagers qui ont droit de regard sur l'évaluation de l'action, ou 3) des clients qui font jouer une concurrence dans l'achat de leurs prestations.

1) L'adhérent a des instances ritualisées de proximité pour communiquer et échanger (les groupes de travail, les commissions, les conseils d'administration ou les échanges informels conviviaux), confronter ses idées aux préjugés et aux malentendus des autres, et négocier des réponses singulières à ses besoins. Il s'approprie ou se désapproprie une vision de destin partagé, de ce qui peut faire intérêt général intégrant ses intérêts particuliers. L'adhésion au projet a des graduations d'engagement, du volontaire jusqu'au militant.

2) L'utilisateur du service public (ou associatif conventionné) est en même temps contribuable, il bénéficie des prestations de services auxquelles il a contribué et qui sont redistribuées de façon solidaire, il a le droit de dire son degré de satisfaction sur la qualité des services qui lui sont proposés. Le problème réside dans la standardisation de normes sociales, selon laquelle l'utilisateur désigne une sorte de type moyen anonyme pour qui l'expert postule implicitement l'existence de besoins auxquels sont attachés des comportements préétablis et attendus. Plus il y a de distance entre les besoins singuliers et le standard, plus il faut des professionnels de médiation sociale pour le traduire. La ligne de partage entre une aide et un contrôle social est sujette à controverse.

3) Pour les acteurs de l'animation, il est difficile d'identifier ceux qui jouent le rôle de clients, qui « achètent » des prestations de service : les habitants, les pratiquants, les pairs, les bénévoles, les élus, les commanditaires qui peuvent être des clients ou des acteurs dépositaires d'enjeux ? Comment la population choisit-elle les pratiques d'activités : choix volontaire de consommation ou d'adhésion ou d'engagement, choix contraints de la proximité et des habitudes culturelles sans mobilité, ou choix de commercialisation selon l'image positive ou négative de l'équipement ou de l'association ?

Les associations font coopérer des personnes diverses à des tâches de plus en plus complexes, dans des domaines d'interventions élargis où la place réciproque des professionnels et des bénévoles est encore à caler.

### **3.2.4 - Flou des statuts, des rôles, des fonctions**

Dans l'échange d'informations, la transmission est codée et canalisée en fonction des appartenances sociales. Le comportement d'échange est attendu, en fonction de la place occupée, de la position donnée par le statut. Les attentes de rôles en fonction des statuts sociaux, et la

distribution des tâches dans l'organisation des fonctions sont toujours la source d'incompréhensions et/ou de luttes de pouvoir.

Quand les codes sont peu établis ou peu lisibles, la manière de jouer ses rôles, c'est-à-dire de percevoir une situation, de se conduire dans cette situation, de se situer par rapport aux autres, d'intervenir et d'agir, peut être vécue comme une pragmatique de souffrance et d'incertitudes ou une pragmatique de possibles et d'expérimentations.

## **20 cas**

### **Concurrences partenariales**

Quel positionnement adopté pour être valorisé, je suis activiste, je fais tout, je n'enlève rien, je ne choisis pas.

Quelles procédures de décision : j'ai du mal à me situer.

Clarifier la commande, est-ce que j'accepte le poste face à un conflit de personnes.

Mettre les affects à distance : pour différencier bénévoles et professionnels.

Je suis paumée dans les représentations à l'externe, confusion entre mon projet et leur projet.

Fonctions d'animation à définir dans un collège, bouger de places selon les remplacements.

Comment réduire les conflits et remobiliser quand il y a lutte des places.

Quel rôle veut-on me faire jouer : concurrence, place à construire.

L'équipe soudée devenue ennemie pour la survie, changement de statut anxiogène.

Retrouver ma place au sein de l'équipe, scission, fracture due à deux statuts avec deux employeurs.

Qui fait quoi, quels sont les rôles de chacun, qui va prendre le pouvoir auprès des élus.

Je suis coincé, mes choix de communications sont-ils bons, guerre de territoires entre association et mairie.

Pourquoi choisir entre commune, association et intercommunalité : flous de l'indépendance.

### **Jusqu'aux prises de décisions arbitraires**

Comment déjouer la manipulation, harcèlement, poussée à la faute.

Comment me protéger de la manipulation, mise au placard pendant 6 mois.

Comment se faire entendre quand il y a malhonnêteté, abus de pouvoir.

Travailler avec un fou d'autorité, les décisions non respectées par les enfants.

Je n'ai pas osé refuser l'évolution de mon poste pour sauver le réseau local avant tout.

Stratégie de la mairie : qu'est-ce qu'on attend de moi, l'impression d'être rétrogradé.

Traumatisé par l'annulation de l'association.

Les rapports du professionnel au partenaire sont ambigus et ambivalents, et les représentations sont très connotées, positives ou négatives. Soit ils sont côte à côte, la mobilisation et la participation du bénévole sont considérées comme une richesse éducative, et les choix politiques se construisent à plusieurs : techniciens, élus, populations, et toutes les compétences sont à valoriser. Soit ils sont face à face, le bénévole est une gêne, un employeur incompetent et inconséquent, incapable de gérer les conflits. Les élus (associatif ou élu de collectivités locales) ont alors un poids hiérarchique, mais les professionnels leur reprochent de ne pas savoir maîtriser les délégations, ni donner les orientations du cadre des politiques d'intervention sociale.

Il y a aussi rupture de collaboration quand on remplace les salariés par des bénévoles pour faire

des économies, ou à l'inverse quand les bénévoles laissent la place aux professionnels après avoir détecté de nouveaux besoins, et qu'ils se désengagent des conseils d'administration qui ont pourtant la compétence politique gestionnaire. Un permanent payé décourage les bénévoles : l'exemple du contrat aidé "emplois jeunes" a provoqué l'arrêt des bénévoles fatigués qui ont profité de ces renforts pour lever le pied, mais quand les aides provisoires ont disparu, les bénévoles ne sont pas revenus.

La collaboration entre bénévolat et salariat est un équilibre fragile quand une partie de l'encadrement est payée mais pas forcément compétente, et que l'autre partie est bénévole et quelquefois très qualifiée. La mixité peut être parfois ingérable. La relation des professionnels à leur métier est très disparate, selon qu'ils soient travailleurs précaires (vacataires, contrats aidés), ou salariés « mercenaires » compétents mais non militants, ou issus des bénévoles, enthousiastes sur les valeurs, de bonne volonté, mais de compétences modestes.

Dans les partenariats externes, les coopérations et les collaborations peuvent être rigides et les contractualisations à échange inégal dans les droits et devoirs. Il n'y a pas complémentarité de spécificités, les relations sont concurrentes : sur l'utilité sociale des services de nature collective, sur les politiques sectorielles (politiques sociales, culturelles, économiques, environnementales) dans les dynamiques locales pour assurer les cohésions territoriales. Ce sont des concurrences de légitimités, pour la délimitation des prés carrés et des privilèges de position, pour la protection des acquis de subventions, par peur des municipalisations et des instrumentalisations. Et ce sont de vraies concurrences de marchés par rapport à l'utilisateur toujours en demande de nouvelles consommations. Au détriment des populations défavorisées qui ne sont pas solvables.

### **3.2.5 - Conflits de valeur**

La mission d'éducation est une réponse à des besoins qui ont des dynamiques contradictoires, entre les besoins et demandes des populations, les commandes des partenaires institutionnels, et les nécessités de gestion et de rentabilité pour la survie des structures. La dimension politique est fragilisée par les professionnels qui choisissent souvent de la nier parce qu'elle les met en risque de concurrence avec les élus locaux.

## 16 cas

Evaluer un projet en construction, la rentabilité perturbe le pédagogique.  
Comment rassembler autour du projet éducatif contre la compétition.  
Trahir le secret professionnel, choix entre trahison/balance ou sécurité.  
Faire évoluer une situation mortifère à constructive, pédagogie traditionnelle descendante ou pédagogie active.  
Passer de pair-animateur à directeur, savoir devenir chef et directeur légitime.  
Ne pas être le bouc émissaire à la place de la direction, être vendue à la direction.  
Mieux accompagner, médiation avec le président qui prend le pouvoir, syndrome autoritaire entre élus associatifs.  
Quelle démocratie interne, valeurs de l'Éducation populaire : stopper les prises de décision unilatérales.  
Se protéger, ne pas être envahi par le travail à la maison, vendre un mauvais produit, avoir à gérer les plaintes.  
Animation commerciale à contrario des objectifs animation jeunes, il n'est pas logique d'être dans la consommation.  
Quels niveaux de participation et d'implication : initiatives des jeunes ou vitrine médiatique.  
La relation à la fédération est proxénète, fournir des jeunes, la fédé n'utilise pas les compétences de terrain.  
Faut-il couvrir une jeune ayant piqué dans la caisse, le rapport à la loi : prévention ou sanction.  
Commande d'intervention sur un groupe de jeunes alcoolisés, le maire donne raison aux jeunes.  
Préserver la dynamique de vie et les acquis, ne pas stéréotyper l'hôpital psychiatrique comme prison.  
Poids de l'éducation spécialisée contre l'animation, légitimité de ma place d'animateur.

Avec des degrés d'engagement fluctuants, les compétences sont plurielles pour organiser et gérer ce secteur, ainsi que pour définir son utilité sociale. L'association doit savoir transmettre le partage des tâches, les techniques opérationnelles, l'historique des enjeux et des expériences qui servent d'exemples aux projets. L'association n'existe que par ses collaborations et ses réseaux. Le management les qualifie de ressources humaines à rationaliser, mais ce n'est pas dans le même registre que la recherche de convivialité et de solidarité. Il est difficile de jouer la dimension éducative militante, qui se construit dans le temps, avec le poids de la hiérarchie qui demande une efficacité et une rentabilité immédiates.

Dans certains conseils d'administration ou assemblées générales d'associations, les formes des communications peuvent être contraignantes, préétablies, stéréotypées, plus ou moins vides de sens : réfléchir ensemble et faire circuler le sens de l'adhésion au projet politique n'est plus une priorité. Les procédures de délibération conflictuelle sont inexistantes. Les pratiques sont bureaucratiques et non plus négociées, les responsabilités ne sont plus partagées, les leaderships notabilisent les dirigeants, les délégations sont minimalistes. La participation aux instances bureaucratiques de négociation est dévoreuse de temps militant, le travail sur les dossiers d'expertise modélise le style militant, la cogestion pacifie les confrontations et les protestations. Les contradictions sont ingérables quand il y a absence de projet politique partagé : l'occultation des enjeux de pouvoir, les contradictions entre le discours démocratique et les pratiques de gestion, l'exigence de contrôle social, et le manque de négociation sur les valeurs.

## Chapitre 4 - Expertises à partager

L'exploitation des études de cas permet une micro-analyse des ethnométhodes des professionnels de l'animation socioculturelle dans leurs relations à leurs partenaires. Elle est le résultat du témoignage de leur expérience vécue et ressentie, et de la compréhension des phénomènes en jeu par le groupe de pairs en formation qui les met en mots et en conscience.

Rappelons que la focale n'est mise que sur un segment d'acteurs et qu'elle est un jeu de loupe, de grossissement des représentations des animateurs sur les contradictions et les paradoxes auxquels ils sont confrontés. De plus, le matériel recueilli dans les études de cas repose sur une commande de situations à résoudre. Il y a donc un focus sur les dysfonctionnements. L'analyse ressemble au processus de la photographie argentique : l'image est latente, «en devenir» sur la pellicule, elle est révélée en image négative lors du développement, elle est enfin tirée sur papier en noir au blanc. En constatant ce qui dysfonctionne dans les rituels de collaboration, l'expertise à partager est «révélée» dans l'image négative de ce qui fait symptôme.

Les relations des professionnels et des bénévoles sont un analyseur du projet de s'associer dans les pratiques de prises de décision : comprendre comment ils s'organisent, et quels échanges d'expériences, d'expertises, et de savoirs ils réalisent.

La plainte des professionnels sur leurs bénévoles ou sur leurs élus locaux est à la mesure des plaintes des bénévoles sur la lourdeur de la gestion employeur de leurs professionnels. Les cohabitations sont conflictuelles parce que l'organisation bureaucratique administrative donc hiérarchique monte en puissance, et parce qu'il y a lutte de places, les uns à la place des autres dans la prise des décisions d'orientations.

Mon interprétation de l'état de fragilité de la compétence collective de s'associer est que si :

1) les mythes incantatoires sont encore cohésifs et référents, 2) les épistémès sont mal conscientisés, mal explicités, et 3) les ritualisations deviennent contraignantes. Leur utilité sociale ne prend plus sens pour les acteurs et la logistique des produits et des services prend le pas sur l'éducation instituante.



## **4.1 - Compétences pour remplir les missions**

Les représentations sociales de leurs missions par les animateurs sont recueillies par :

- la compréhension des dysfonctionnements institutionnels dans les études de cas, qui explicitent les valeurs sur lesquelles il ne faudrait pas transiger ;
- l'objet des mémoires professionnels qui rendent compte des intentionnalités éducatives;
- les questionnaires auprès des professionnels diplômés qui affichent leurs principes d'intervention et leurs contraintes pour les mettre en œuvre.

### **4.1.1 - Les intentionnalités éducatives**

Le mémoire professionnel de fin de formation est la problématisation d'un projet, d'une résolution de problèmes. Le titre du mémoire professionnel est un message, un choix idéologique de valorisation autant qu'une description pragmatique : il permet de se représenter le métier et de nommer ses engagements. Le mémoire est un bilan de compétences : comment se sont joués les savoir-être ou attitudes d'implication et d'engagement, et les savoir-faire ou habiletés auprès des différents interlocuteurs. Il est un approfondissement des connaissances et leur reliance à l'expérience pour transformer l'action.

Les 182 mémoires traitent des champs d'intervention suivants<sup>40</sup> :

Insertion des personnes âgées et handicapées	18,10%
Insertion sociale et professionnelle	17,60%
Développement local	14,30%
Education permanente	13,20%
Action culturelle	13,20%
Socialisation des jeunes par les loisirs	11,50%
Démocratie participative	7,10%
Prévention et médiation	4,90%

---

<sup>40</sup> Annexe II, tableau 9

L'analyse de contenu des titres permet un décodage sémantique, parce que les « mots-discours » nomment le sens accordé à leurs actions par les animateurs. En décomptant les expressions, le langage utilisé donne le poids du discours dominant, les valeurs affichées dans les choix d'interventions, et l'idéologie intériorisée dans le contexte professionnel.

Les titres affichent généralement une problématique contextualisée : la manière d'intervenir sur un territoire et avec un public spécifique, et la raison du projet de changement ou d'évolution.

La comparaison continue de 413 termes <sup>41</sup> et de leur redondance donne la puissance de leur utilisation. Le regroupement des termes par affinités permet de créer un classement de 11 catégories qui donnent les représentations dominantes des objets privilégiés d'intervention et des finalités d'action.

<b><u>DES OBJETS D'INTERVENTIONS</u></b>	<b>215 citations</b>	<b>52%</b>
<b>DEVELOPPEMENT LOCAL</b>	48 utilisations	22,32%
pays, territoire, milieu rural, communauté, tourisme, environnement		
<b>PARENTALITE</b>	45 utilisations	20,93%
enfance, jeunes, intergénérationnel		
<b>SANTE</b>	33 utilisations	15,34%
soins, différence, handicap, retraite, personne âgée		
<b>CULTURE</b>	29 utilisations	13,48%
ouverture, patrimoine, interculturel, international, musique, breton		
<b>BENEVOLAT</b>	26 utilisations	12,09%
engagement, place, association, quartier		
<b>LOISIR</b>	22 utilisations	10,23%
temps libre, vacances, jeu		
<b>PREVENTION</b>	12 utilisations	5,5%
médiation, négociation, délinquance, transition, information communication		

<b><u>DES FINALITES D'ACTION</u></b>	<b>198 citations</b>	<b>48%</b>
<b>LIEN SOCIAL</b>	60 utilisations	30,30%

<sup>41</sup> Annexe II, tableau 10

réhabilitation, sociabilité, solidarité, insertion, mixité sociale, exclusion, exil, intégration, stigmatisation		
<b>EDUCATION</b>	51 utilisations	25,75%
formation, savoirs, autonomie, expression, pédagogie, accompagnement, animation, socialisation, lecture		
<b>IDENTITE</b>	44 utilisations	22,22%
représentations sociales, personne, acteur, sujet, reconnaissance, statut, projet		
<b>CITOYENNETE</b>	32 utilisations	16,16%
démocratie, participation, politique, action collective, mobilisation, partage		
<b>CHANGEMENT</b>	11 utilisations	5,5%
transformation, utopie, lutte, résistance, défi		

L'intentionnalité éducative porte essentiellement sur la ré-institutionnalisation du lien social que ce soit dans l'éducation intergénérationnelle ou la citoyenneté participative sur un territoire donné. A relier aux champs d'intervention qui sont à presque 36% dans l'insertion des handicapés, des personnes âgées, et l'insertion socio-professionnelle des jeunes adultes. Les notions du politique (citoyenneté et changement) ne représentent que 10% du total des citations.

Les incertitudes sont importantes dans le champ professionnel des animateurs, où il devient difficile de tenir la dialectique entre l'institutionnel et l'organisationnel, c'est-à-dire entre la quête du sens des pratiques sociales et la pression des commandes sociales. La légitimité des professionnels est fragile, parce qu'ils ont des rapports de concurrence et/ou de coalition avec les bénévoles ou élus associatifs et avec les politiques ou élus des collectivités locales. Leur expertise est mal cernée entre éducateurs populaires et animateurs de loisirs « récréologues ». Ils vivent des incertitudes d'identité, de place et de rôle.

Leurs savoirs d'engagement se heurtent aux hiérarchies qui s'installent dans leur champ professionnel. Leurs postures sont hésitantes entre besoins d'intégration et désirs de subversion. Être acteur et s'autoriser à se positionner devient difficile, et ils ont à tenir les paradoxes induits par leur pratique réflexive.

Les animateurs valorisent les gestes professionnels suivants (Interviews des animateurs professionnels Annexe III) :

ÉPISTÉMÈS - COMPETENCES	CONSTRAINTES - DIFFICULTES
<p>Développer l'esprit critique Analyse de situation, de l'environnement Remettre en cause les allants de soi Prendre beaucoup de recul Distanciation</p> <p>Formation à partir de l'échange et de la mise en pratique d'actions Expérimentation collective Essayer est le propre du travail Création d'outils, de méthodes actives Mutualisation des connaissances Échange de savoirs Généraliste, polyvalence, interface, vulgarisateur</p> <p>Accompagnement d'activités Accès à l'information Méthodologie du projet Dynamique collective Coordination Évaluation</p>	<p>Regard critique sur un milieu sans cesse en mouvement Ne pas occulter les enjeux de pouvoir Stratégies d'alliances et de négociations Méconnaissance du terrain par la hiérarchie Absence de projet politique partagé</p> <p>Convaincre. Incompréhension du métier Responsabilité trop élargie Poste mal défini, qu'il faut savoir refuser, analyser la situation pour s'engager</p> <p>Absence de communication et de circulation de l'information Contradictions entre discours et pratiques de gestion Manque de moyens Freins ou obstacles des financements</p>

L'analyse de Schön (1994, p. 357) qui compare la posture de pouvoir de l'expert avec la posture collaborative du praticien réflexif est explicative des interactions de savoir partagé ou non entre l'animateur professionnel et le bénévole. L'expert présume qu'il possède le savoir et doit le revendiquer, quelle que soit l'incertitude dans laquelle il se trouve ; il doit garder ses distances, impressionner par sa compétence et ses conseils et se faire accepter en dégageant une impression de sympathie, donner le sentiment sécurisant d'être entre de bonnes mains pour pouvoir se reposer sur lui. Au contraire, le praticien réflexif présume qu'il n'est pas le seul à posséder un savoir pertinent et important, les incertitudes pouvant être une source d'instruction. Pour lui il y a l'obligation de s'informer mutuellement, se sentir libre d'agir par une relation réelle s'appuyant sur les compétences des uns et des autres, le sentiment de participation accrue pour exercer un certain contrôle sur la situation, être disponible pour comprendre la signification que chacun donne à ce qu'il construit.

<b>RITUELS - REGLES</b>	<b>DIFFICULTES - FREINS</b>
Stratégies d'approche et d'accompagnement relationnel du groupe Passion pour dépasser les conflits Convivialité Feeling  Faciliter la prise de parole et de position des habitants Partir du savoir des gens Animation de groupe Associer à la mise en place de projets  Communication Facilitateur de projet Groupe de parole Débattre Démarche participative  Organisation et gestion Négociations Médiation Montage de projet Management coopératif Relation partenariale	Difficultés de justesse d'écoute Trop s'impliquer, mélanger affects et professionnalisme  Vouloir aller trop vite. Agir ou faire agir sans prendre le temps de comprendre Rester à sa place tout en impulsant Manque d'humilité, avoir raison  Relation à l'équipe Difficulté à travailler seul Conflits de personnes L'urgence dans le travail  Lourdeur du fonctionnement, des horaires Suivi administratif abusif Manque de concertation Gérer un équipement plutôt qu'un projet Management du personnel Cloisonnement des services

#### **4.1.2 - Les mythes cohésifs dans le choix des interventions**

Les mythes, ou la référence incantatoire à des valeurs, régulent le groupe. La transmission des systèmes de croyance organise la cohésion, les structures de pouvoir et les attitudes tolérées. Les échanges de significations se font dans des transactions à résonance identitaire.

La posture idéologique complexe et fragile entre militantisme et professionnalité pose la question de la transformation des rapports sociaux, qui en font des intervenants sociaux à part. Les contextes instables où se déploie l'activité d'animation n'empêchent pas l'ambition de praxéologie pour l'accompagnement du lien social et citoyen.

La mission concertée de changement, de développement de la solidarité et de la dynamique locale, vise une valorisation de l'expression collective des besoins, et une auto-organisation des projets. La coopération ne se décrète pas, elle se secrète par de l'implication, une vision des enjeux, et une organisation pertinente pour passer à l'acte et soutenir les coopérants.

MYTHES - VALEURS	CONTRAINTES - FREINS
<p>Visée émancipatrice Eveiller les consciences</p> <p>Garant des valeurs éducatives Valoriser, laisser la place Valorisation des compétences</p> <p>Force de proposition Eveiller l'intérêt Prise de risques</p> <p>Développer la solidarité Maintien du lien social Participation et non passivité Mettre en lien des possibles exprimés Faire utiliser leurs droits et leurs libertés</p> <p>Mobilisation sociale Dynamique locale Exercer pleinement ses responsabilités et pouvoirs de décision dans la cité</p> <p>Innovation, adaptation, anticipation, changement</p>	<p>Contrôle social, Neutralité politique Manque d'orientations politiques des décideurs</p> <p>Pas de sens pédagogique dans la vision activiste M'engager, investissement personnel</p> <p>Se faire reconnaître Difficulté de valoriser ses missions Trouver sa place sans se renier</p> <p>Ne pas offrir des remèdes aux plaintes mais une mobilisation pour construire la réponse</p> <p>Instrumentalisation, « truellisation » Dérive des dispositifs locaux Confiance aveugle, mission impossible</p> <p>Hypocrisie des politiques. Dialogue de sourds Négociation sur les valeurs. Cohérence collective</p>

Dans les analyses de cas, une partie des dysfonctionnements est expliquée par l'institutionnalisation affaiblie du comment vivre ensemble, à propos de l'inter culturalité, de la démocratie, et de l'éducation<sup>42</sup>. Par défaut, en exprimant ce qui les dérange, les animateurs affirment ainsi les principes d'action sur lesquels ils ne veulent pas transiger, et les missions qui les mobilisent.

### Les attentions à l'inter culturalité

L'interculturel : eux doivent être comme nous ?
---

<sup>42</sup> Annexe I, tableau 6

<p>Plaquer le modèle socioculturel des classes moyennes.          Co-culture : les normes de chacun.          Le travail sur la rumeur, les préjugés, intégration de la différence.          Exprimer la galère pour évacuer le fantasme.          Intégrer ceux qui dérangent.          Espace interstitiel d'accueil de la provocation/déviance : inclure/exclure.          Le désir c'est prendre des risques, critiquer c'est aimer.          Laïcité devenue sujet trop sensible, ne pas en parler : un tabou.          Communautarisme, poids du culte, rôle des grands frères.          Communautarisme, tribu solidaire, les femmes décident.          Transposer d'une culture à une autre : interprétation, traduction, trahison.          Ouverture culturelle : déception et déchirement sur la perte de sens.          Lieu riche de ses bénévoles dans l'action culturelle légitime.          Position d'attente de l'information descendante sur le projet politique culturel.          Pas de réponses aux cultures locales, adhésion locale.</p>
---

Le pari de l'éducation socioculturelle est difficile dans les quartiers ou dans les équipements, où se côtoient, cohabitent ou s'affrontent des groupes d'habitants aux représentations sociales et intérêts divergents. Il faut trouver l'équilibre entre le respect des valeurs culturelles singulières de groupes concrets diversifiés, et le bricolage d'emblèmes et de rituels qui les relient et leur donnent des signes de reconnaissance identitaire, sinon un destin commun (fêtes, activités, échanges de savoirs).

« L'identité apparaît comme le résultat d'un bricolage de sens, les différences identitaires qui s'affirment aujourd'hui sont échafaudées par les acteurs en tant qu'identités propres, comme des modes de subjectivation et de reconstruction de soi. » (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 197)

Pour partager leur culture, c'est-à-dire travailler des représentations, les façons de sentir, penser, agir qui fondent chaque groupe spécifique, il faut organiser des rituels de pratiques sociales partagées pour ébranler les représentations instituées, par dissonance ou par conflit cognitif. La communication interculturelle se fait au travers de la dynamique des groupes. La mise en scène pédagogique concrète de la rencontre, de la proximité permet de comprendre ce qui fait similitude et différence, spécificité et universalité, ce qui donne du sens à l'identité et à l'altérité. L'acculturation et l'intégration ne peuvent se jouer que dans la dignité de l'attention à autrui, la reconnaissance mutuelle de la légitimité de chacune des communautés. L'apprentissage culturel à la coopération, à l'altérité, c'est un travail sur soi pour ne pas être replié sur les liens intimes de l'entre soi, et pour ne pas programmer l'Autre selon ses désirs et son bon vouloir, en ayant des attentes démesurées, donc toujours insatisfaites et souvent ressentimentales. Mettre le monde en mots, le sien et celui des autres, est une résistance culturelle : la prise en compte de toutes les expressions, y compris celles qui sont considérées comme déviantes, peut contrebalancer la

comparaison ethnocentrique, la dénégation des valeurs différentes, la compétition et le narcissisme.

### **La fragilité du fonctionnement de la démocratie**

Démocratie interne annulée.  
Projet fédérateur : un fil à la patte ou une force.  
Se fédérer pour mutualiser des savoirs, des énergies.  
Opposition défensive, c'est établi, les portes sont fermées.  
Entretenir le flou, subir l'exécution, se priver de la liberté associative.  
Economie sociale et solidaire, charte d'utilité sociale pour un territoire.  
Se désengager des rivalités politiques, enjeux de pouvoir/contrepuissance.  
Devenir technicien apolitique.  
Me ressourcer par le sens de l'action.  
Problème éthique : j'ai vendu mon âme.  
Vie et mort des organisations para-administratives, municipalisation.

L'association, en tant que communauté, en tant que style de vie sociale peut promouvoir une démocratie participative vécue au quotidien. Elle conteste ou complète la démocratie délégative à savoir le mandat donné à l'élu par le vote. Les pratiques de développement local et social, peuvent contrebalancer les injonctions descendantes des administrations par la participation ascendante des populations. L'obligation de reconnaissance réciproque des acteurs et de leurs intérêts est un apprentissage de la confrontation, de rationalité à rationalité, sans pacifier les enjeux par un consensus mou, en explorant les contradictions et les paradoxes des diverses conditions de solidarité.

L'éducation populaire se définit comme la formation du citoyen pour vivre avec d'autres et influencer sur la transformation de son quotidien. L'expérience des responsabilités, l'éducation mutuelle de la réflexivité et la conscience des interdépendances sociales sont une protection contre les abus de pouvoir en osant évaluer la conduite des politiques publiques, et contre l'atomisation ou l'isolement des individus, qui ne peuvent plus vivre alors leur statut de citoyenneté.

### **Assumer les contradictions de la posture d'éducation normative et/ou émancipatrice**

Sens du métier en construction, quelle mission : médiation - prévention de la déviance .  
Conflit de valeurs : modéliser, formater le public porteur de projets.



<p> Leur apprendre à dire merci : éducation à des comportements.  Ne pas couper les ailes du désir.  Définir les apprentissages de vie sociale pour les jeunes dans un lieu éducatif.  Contrôle et/ou accompagnement.  Résultats insatisfaisants sur paix sociale.  Impuissance des adultes face à la toute puissance des jeunes.  Mineur de fond pour comprendre ce qu'ils veulent, on ne s'occupe plus de nous.  Animation occupationnelle dans le projet d'établissement.  Inconfort de la fonction éducative, médiation éthique/morale.  Légitimité des projets : pour quels publics.  Refuser la demande des jeunes (consommation) ou non.  Problème éthique : des clients, un produit commercial: trouver du sens.  Reconnaissance sociale de compétences.  Apprentissages de la vie sociale atteints. </p>
---

L'éducation est un paradoxe qui construit l'insertion et l'intégration par un équilibre à trouver entre le normatif et l'émancipatoire. La dialectique est à rééquilibrer continuellement entre appartenance et individuation, entre tradition et innovation. Les principes de chaque individu oscillent ou privilégient l'un des plateaux du balancier pour construire son identité entre :

- 1) Un ajustement conformiste des comportements individuels pour respecter les normes sociales, une identification au groupe d'appartenance pour la préparation à jouer des rôles, une modélisation hétéronome et uniformisante pour l'assimilation sociale.
- 2) Et un processus d'individuation, de différenciation, le développement de l'autonomie et de la conscience individuelle par rapport aux valeurs collectives, une socialité au quotidien y compris à la marge, en s'autorisant des micros pratiques, en inventant des cultures alternatives.

Si l'équilibre dialectique n'est pas assuré, le plateau de balance penche soit vers l'identification au risque de l'embrigadement intégriste et la participation imposée, soit vers la différenciation au risque de la marginalité et de la stigmatisation.

Les missions à remplir seront étudiées dans la deuxième partie de cette thèse. La praxis de l'éducation populaire pour les gens apprenants ou s'éduquant interroge les notions de conscientisation et de médiations au monde pour le produire socialement et politiquement.

## **4.2 - Rituels et épistémès pour s'engager**

Les mythes imposent un système de valeurs qui délimitent les rituels à privilégier et les rituels à exclure. Et ils sont interrogés par les épistémès, entre les héritages instituants qui fondent les innovations collectives et les rentes instituées qui consolident et préservent les acquis.

Il y a engagement dans l'action s'il est possible de participer aux décisions et si la mobilisation se maintient. Pour participer à la délibération : il faut une place pour prendre part, une légitimité pour dialoguer, une confiance dans ses compétences, et un accès au débat avec d'autres. Pour se mobiliser, le désir d'agir tient à l'intention, le sens des valeurs à défendre.

Les difficultés analysées par les animateurs pour réaliser les collaborations dans leurs situations professionnelles sont, par contrepoint, les marqueurs de l'expertise à entraîner. En créativité, l'exercice de défectologie est le moyen de s'explicitier : l'apprenant ne sait pas dire ce qu'il veut ou pourquoi cela va mal, mais il sait mieux nommer ce qu'il ne veut pas. Donc « par défaut », du noir au blanc, se révèle le choix du fonctionnement visé.

Les encadrés proposés rendent compte des analyses du groupe de pairs pour expliquer les difficultés du dialogue et de la délibération. Ils organisent les unités de sens, c'est-à-dire les segments de phrase qui disent une opinion, dans les deux catégories d'interactions qui explicitent le mieux les rituels acceptés ou non. Deux niveaux de complexité ont été retenus : celui des dynamiques de groupes, et celui de la structure de l'organisation. (Annexe I, tableau7).

### **4.2.1 - Pouvoir participer à la décision**

S'engager est possible s'il y a du dialogue pour comprendre où l'on va et choisir en connaissance de cause, et donc pouvoir participer à la prise de décisions. Pour que ces dernières prennent sens et valeur d'engagement, il faut les débattre pour examiner les contradictions de chaque point de vue. Il faut donc que la situation ou l'organisation offre des opportunités et des potentialités d'informations et de transformation des connaissances et des pratiques, qui rendent capables d'intervenir et de choisir. L'intensité dans la participation est liée à l'interactivité avec d'autres, c'est-à-dire avoir conscience qu'il est possible de pouvoir agir au sein d'une communauté et d'apparaître comme un de ses membres à part entière.

Dans la ritualisation de la délibération, la participation peut être minimaliste et non décisionnelle.  
Il faut avoir une place pour prendre part

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
place assignée, difficulté à s'émanciper, se dégager	incapacité à déléguer, pas de confiance
médiation du chef de tribu incontournable	leader autocratique, division conception/exécution
en attente de rôle attribué, pas de risques	s'autoriser à être chef, conciliateur et facilitateur
demander aux autres de prendre parti	délégation équilibrée et juste pour niveaux de participation
je suis redevable, je suis sous influence	ne pas s'autoriser aux responsabilités, respect hiérarchique
ne pas s'impliquer, rester en extériorité	enlever les prérogatives dispensées par petits morceaux
ne pas rendre visible ce que tu apportes	prises de décisions contradictoires des bénévoles
entre dynamisme, vie et tristesse, cloisonnement	pas de reconnaissance mutuelle, déni du travail bénévole
intégrer l'élément dérangeant, le marginal	poser les normes à chaud, faire le pompier
crise d'identité, non climat de confiance pour avoir foi	jeu sur les zones d'incertitude par crainte mutuelle
chacun interprète son poste, faire la preuve de sa place	faire la preuve de, challenge de la place à creuser

Le déficit de dialogue pour expliciter les difficultés ou les ressources de la situation peut être mortifère quand il y a déni de l'autre

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
se neutraliser, se rendre impuissant	dévalorisation des compétences
rendre l'autre incompetent	définir incompetences, résistances
Expression de l'angoisse, sentiment abandonnique	logistique stressante, les bénévoles speedés
mise en dépendance, ne pas grandir : idem et non altérité	stress, inorganisation, plaintes et réclamations
milieu mortifère de dénigrement, être "traité"	pas de médiation de l'équipe
construction de leur désir ou remède apporté	complaisance de la situation, se défausser sur l'autre
sentiment de n'être jamais respectés	soumission pour se protéger
refuser l'intégration du nouveau	passif de démissions, harcèlement

Pour une « éducation mutuelle entre égaux volontaires », il est nécessaire de construire des réseaux interlocuteurs et médiateurs pour s'informer, déhiérarchiser les savoirs et les expertises, remettre en jeu les pouvoirs, et ne pas constituer une élite avec les plus performants. Chacun a la faculté de s'expliquer, d'interpréter, de savoir, de remettre en question et de planifier. En principe, le contrat associatif donne égalité à chacun de ses adhérents pour avoir du contrôle, au moins au moment de l'assemblée générale annuelle. Pour y prendre part, il faut avoir une place, c'est-à-dire avoir intégré ses missions, avoir une place de membre conférant une influence dans les stratégies et les orientations. L'association appartient à tous, et chacun est interdépendant pour qu'il y ait crédibilité et confiance. Elle est un processus d'institution, gardienne d'un savoir accumulé sur les enjeux, d'un historique sur les principes et les expériences qui servent

d'exemples aux futurs projets, et elle est dépositaire d'une identité spécifique de normes dans l'organisation des tâches et des techniques opérationnelles.

Mais la notion de participation, constitutive de l'association et leitmotiv des politiques de développement social et local auprès des habitants, désigne souvent plutôt une simple consultation qu'un niveau de décision collective sur l'aménagement de son environnement. Pour prendre part et donner sa part, c'est-à-dire accéder à la réciprocité, les étapes ne sont pas simples. Elles progressent de l'information à la consultation, de la concertation à la coopération, autant d'étapes à mettre en scène pédagogiquement avec soin pour faire vivre une démarche participative. L'appel à la participation est souvent plus incantatoire qu'opérationnel, et les étapes de mises en œuvre sont peu suivies ou peu abouties parce que la volonté politique de partager le pouvoir est faible. Les places décisionnelles peuvent être lutte de pouvoir entre professionnels et bénévoles, au lieu du partage et de la complémentarité nécessaires. Les positions de domination, pour se maintenir dans les places d'élite, sont renvoyées en face à face : la subordination du salarié contre l'incapacité du bénévole non expert, le pouvoir du prestataire assistant contre celui du client-roi. L'expertise de la participation se construit contre une technicité corporative, ou un communautarisme sectaire, affectif, idéologique. Pour être partenaires, les postures d'égalité et de réciprocité sont pourtant requises pour être acteur.

S'il n'y a pas de confiance dans les compétences de chacun pour apporter leur part, si l'apprentissage avec les autres n'est pas valorisé, la capacité d'action devient moins puissante.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
s'expliquer devant les autres, apprendre à débattre	ni coopération, ni concertation, ni négociation
pas de dispositif de co-formation	formation technique des bénévoles, pas auteurs
pas de débat et d'informations, pas de lisibilité	pas de transmission d'informations
face aux informations incompréhensibles et moralisantes	stéréotypes et non communication
contre sociologie ascendante : reformuler les paroles d'élus	savoir descendant technocratique des pros
peu de lisibilité sur l'évolution de l'action et sa légitimité	donner du temps pour réfléchir, pour créer des outils
activité en continue sans temps de feed-back	pas d'espace de régulation pour avoir un feed-back
oser demander, expérimenter, dire ses attentes	pas d'espaces de régulation pour prendre les décisions
chacun ne met pas sa part, ça périlite	cadre solide pour se tester, calibrer son adhésion
	déni du travail de collectage : pas de rétroactivité

La mise en scène associative devrait être en soi une conversation à plusieurs, pour que se réalise une procédure de mise en commun des représentations sociales. L'atomisation du groupe, sans face à face, met en rupture de dialogue.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
pas de mise en présence, pas de réunions	communication par cahier de liaison
ne pas faire participer, rupture de dialogue	tableau de bord des tâches : pas de face à face
le réseau n'existe pas	suprématie, exclusion des bénévoles qui abandonnent
pas de vie d'équipe, ne pas réfléchir à sa pratique	service traumatisé, angoissant
pas d'interactions avec l'équipe	impatience, oublier des étapes, travailler seul

Pour Paulo Freire (2006), le contrat est dialogué quand il libère un langage commun même métissé, une référence pour que tout le monde puisse se comprendre. Le dialogue permet de réinterpréter conjointement les intérêts locaux, de construire le référentiel de diagnostic ou d'évaluation, et il permet de se mettre d'accord sur la manière de réaliser l'action collective.

Les associations sont des lieux rassurants pour dire et pour faire ensemble parce qu'elles permettent des apprentissages progressifs, en étant des interstices ou des seuils entre espaces privé et public : l'expression des besoins est d'abord privée à l'interne avant d'être publique. Ensuite, elles peuvent faire émerger de nouvelles demandes en étant révélatrices des tensions et des inégalités. Elles offrent des lieux formalisés de reconnaissance et de légitimité pour débattre avec vivacité au lieu d'affrontement guerrier sur la place publique : ce sont des lieux de confrontation de points de vue et de représentations sociales pour engranger des éléments de réflexion globale.

Apprendre en collectif, c'est avoir la compétence de tendre vers un même but, de donner sens aux conduites, et d'évaluer collectivement si les pratiques sont cohérentes avec l'idéal visé. Une «organisation apprenante» veut dire une «production d'intelligence collective». Ce qui s'apprend est réinvesti dans l'organisation en augmentant sa production stratégique. Cela nécessite de conduire des formations actions pour apprendre les rôles sociaux par lesquels sont effectivement prises et exécutées des décisions qui engagent et obligent tout le groupe, et pour apprendre des procédures, par exemple l'éducation au choix, au débat, à la critique. Chacun en allant à son rythme peut partager à son niveau de compétence, et s'engager dans un processus continu d'autoformation. Plutôt que de reproduire les mêmes techniques, la pertinence est de ne pas taire les informations négatives, les points de vue conflictuels, les dilemmes de l'organisation, parce que la situation est toujours un nouveau message à décrypter.

#### **4.2.2 - Avoir envie d’agir pour se mobiliser**

La volonté de se mobiliser est nourrie par la dynamique de la reconnaissance. Quand l’action ne fait pas sens, les acteurs ne savent plus jouer, ne savent plus désirer ou participer au changement. La fragilité apparaît quand les symboles se vident de leur signification, quand les rituels perdent de leur force pour que tout le monde y croit. Surtout les rituels de mise en présence et d’interactions qui permettent d’augmenter la cognition et l’action, de construire ou abonder sa représentation du monde pour pouvoir y agir et le transformer.

La motivation à participer est liée à l’interaction de reconnaissance par l’autre, la reconnaissance de sa compétence, du travail accompli, de sa légitimité à être interlocuteur, de sa contribution à la mission de l’association. La motivation est amplifiée par une complicité d’équipe qui permet d’être associée aux décisions. Il faut du désir pour participer, au risque du désengagement.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
remettre le public en désir, en passion	gérer l'absentéisme, la démotivation voire l'incompétence
spectateur décalé et frustré	rapport instrumental à son travail démotivant
se réfugier dans rituels, habitudes si taches pas claires	réunions sur petits détails techniques
la routine, le traintrain, les rituels contre l'angoisse	dépense d'énergie sans créativité
les raisons de ne pas faire, freiner, boycotter, saboter	exploitation de la petite fourmi travailleuse
activiste, redevable : je ne sais pas dire non	boulimie plutôt que délégation
pas d'organisation organique : pouvoirs irrationnels	passe-droits, flou des instances responsables
terrain de stratégies militaires et de récompenses	jeux d'influences entre organisations
représentations des partenaires sans engagement	représentations dans les lieux de décision

La motivation pour s’engager, pour réaliser ses objectifs, est aussi liée à l’attente de satisfaction de ses besoins, de dépassement de ses frustrations. L’évaluation de l’implication est à l’aune de la raison de l’engagement. Soit elle se trouve dans des causes collectives de dénonciation d’injustices et de discriminations, des contestations de la domination contre la dignité et le respect de la personne. Soit elle correspond à des valeurs individuelles pour se réaliser, s’affirmer, renforcer ses réseaux de sociabilité, obtenir de la reconnaissance, de la valorisation d’expérience, des résultats gratifiants dans l’action concrète. Mais que la raison de se mobiliser soit collective ou individuelle, elle est liée à une analyse du contexte non fataliste, où il est possible de bouger une situation qui dégage des facteurs favorables plus forts que les freins.

La mobilisation est pauvre, s'il n'y a pas le sentiment d'être utile, et s'il n'y a pas de vision, une intention de projet pour se donner la mission du changement. Quand le rituel organisationnel, c'est-à-dire l'incarnation matérielle des principes, envahit la scène au détriment du débat sur le projet, les acteurs jouent avec réticence ou manque de conviction, jusqu'à avoir peur du changement.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
pas d'action fédératrice	développement non maîtrisé, va trop vite, essoufflement
attitude offensive, saisir les opportunités, se concerter	équipe de travail solidaire, décisions fluides
leaders charismatiques dans un milieu populaire rude	devenir chef en ayant la responsabilité de projet
entre dynamisme, vie et tristesse, cloisonnement	j'ai atteint mes objectifs en 5 ans : je tourne en rond
enjeux de personnes et non enjeux de projets	guerre de territoires, conflits d'intérêts
je suis là pour redonner du sens	l'organisation dans un flou artistique, pas de compréhension
pas faire de l'innovation tout seul	responsabilité commune, laboratoire où on a droit à l'erreur
pas d'anticipation, arbitrage mou	coût de l'expérimentation non pris en compte
préparation de l'héritage, testament, affiliation désignée	enjeu de transmission du projet éducatif
organisation en souffrance, harcèlement	organisation morcelée, ne pas faire collectif
révolutionner le système brutalement	l'opportunité de la démarche externe ISO

L'action collective de l'association peut être un moyen de production identitaire, de reconnaissance culturelle pour définir du changement collectif. Encore faut-il que le projet soit suffisamment explicite, qu'il y ait identification des conflits et des solidarités, que les référents symboliques soient suffisamment intériorisés pour que cela crée société ou compagnonnage, pour que ce projet associatif ait force de mobilisation et d'intervention dans la cité, dans les affaires publiques de la *res publica*. L'apprentissage d'une vision politique sur le bien commun rend compétent dans des rapports égalitaires et non instrumentalisés : pour savoir évaluer, négocier, délibérer, autant dans l'espace interne privé de l'association que dans ses rapports externes avec les instances publiques. La conscientisation est la compréhension de la réalité socioculturelle qui conditionne l'existence, en même temps qu'elle est une capacité à transformer cette réalité.

La mobilisation est inséparable de la praxis sociale, collective et individuelle : du sentiment d'injustice et d'être utile contre la fatalité des inégalités. Elle se développe sur la conviction que résister c'est exister, que le monde peut être infléchi : cela donne du sens à l'action entreprise, ce qui vaut de prendre des risques, de s'associer pour un temps donné.

Ion (1997) définit la figure du militant comme celui qui risque sa vie en soldat dévoué à la cause par un don de sa personne. Il sacrifie sa vie privée et sa subjectivité, négligeant le présent pour mieux assurer l'avenir, exprimant une parole politique collective du Nous. Le militant est au croisement de la communauté et de la société : il se doit d'être originaire du même milieu que ceux qu'il doit représenter, mais il participe d'un destin plus large. Il transmet un savoir général sur les conditionnements subis et il les dénonce. Il s'engage sur une vision du monde plus universelle, et il a un discours sur l'émancipation collective, avec l'affirmation des valeurs, le dépassement de soi.

Ce modèle du militant s'efface à partir des années 80, au profit de l'acteur individuel concret qui fait évoluer les formes de socialité et d'engagement dans l'action collective. Le bénévole combine encore une promotion individuelle et la reconnaissance de ses potentialités avec l'action collective de défense de l'intérêt général, mais souvent pour seulement peser sur les effets d'une crise locale. Son engagement ne suppose plus une démarche d'adhésion globale à un objectif défini par son groupe d'appartenance socialement assigné, mais un accord parcellaire qui fonde un militantisme moral. Ou un pluri militantisme dans divers groupes de référence, avec une moindre fidélité et une mise à distance critique des cadres sociaux proposés. A l'instabilité et la précarité du lien social correspond le caractère éphémère des actions militantes, la brièveté et la ponctualité des engagements, tout en défendant ses intérêts particuliers, avec peut-être des motivations utilitaristes. Jacques Ion explique «l'engagement distancié» par la montée de l'individuation, du je par rapport au nous et aux ils, de l'acteur par rapport au système. La hiérarchie associative classifie dans un ordre normatif décroissant le «vrai» militant qui s'engage, le bénévole qui participe au bien commun avec «bienveillance», l'adhérent qui fait acte «volontaire» de participation et sait encore à quel projet il adhère, et l'utilisateur du service ou le client de la prestation qui «consomme» passivement.

Mais qui et comment peut vraiment mesurer un relâchement du lien réciproque : un moindre sentiment de destin partagé, une moindre adhésion aux valeurs d'utopie et d'innovation, une moindre volonté d'être force de propositions, et d'exercer la citoyenneté ?



### **4.3 - Rituels et épistémès pour contracter**

S'associer est une compétence collective d'autogestion. Le contrat réflexif « autogestionnaire » entre bénévoles, et avec les professionnels exige des compétences d'interaction pour se reconnaître capable de responsabilités, c'est-à-dire capables de réponses, en ne se refermant pas sur ses acquis ou ses pré carrés. Contracter, c'est pouvoir agir en étant reconnu comme légitime et autorisé à délibérer sur le changement, dans la mesure où chaque partie est à égalité et en posture de réciprocité.

Il s'agit de s'engager autour d'un objectif commun, dans une relation d'égaux, en adhérant à la construction du projet et en délibérant à sa mise en œuvre. La définition des besoins sociaux et la définition des réponses collectives exigent des animateurs et des bénévoles qu'ils conduisent des diagnostics, des études de milieu pour donner du sens aux situations et pour choisir les interventions sur l'environnement. Ainsi que des évaluations participatives pour se représenter politiquement les conséquences et les impacts de l'action, et se réajuster selon les rétroactions.

La compréhension de la complémentarité des rôles et des fonctions est indispensable dans le partage du pouvoir. La bonne gouvernance démocratique permet l'expression de chacun en tant que partenaire qui prend part et prend sa part. Pour pouvoir choisir d'agir, il faut être bien informé et être capable de problématiser la situation.

#### **4.3.1 - Se reconnaître comme partenaires**

Dans le contrat associatif, les droits et les devoirs de chacun sont-ils dialogués pour être explicités ? La modalité associative est politique quand elle permet de partager le pouvoir, quand elle offre l'exercice culturel de la critique pour prendre les décisions. La bonne gouvernance dans un idéal de fonctionnement démocratique s'appuie : sur le respect des valeurs et du sens de l'engagement, sur l'expression du plus grand nombre pour refléter les attentes de chacun, sur le partage des discussions et des bons niveaux de réflexion et de décision collective, sur le partage des responsabilités et sur l'association aux décisions prises.

Les rituels associatifs dénoncent des attitudes de pouvoir non tolérées.

leader dérangeant, délit de grande goule	manipulation de la personne et du rôle
te refiler ce qui ne plait pas au coordonnateur	soumission, faire tampon, pas la fonction de direction
confusion entre non-directivité et laisser faire : flou pédagogique	conflit d'autorité, pas de réunion de travail d'équipe,
sauveur messianique, super woman	leader autocratique, division conception/exécution
appariement des bénévoles contre le professionnel	faire jouer au cadre intermédiaire le rôle de contremaître

Dans un environnement stable, l'organisation peut être "mécanique", avec un organigramme élaboré, une forte centralisation du pouvoir de décision, une communication interne hiérarchique, des partenariats codifiés. Mais dans un environnement mouvant, s'impose une organisation "organique", avec une structure hiérarchique faible, des rôles pouvant s'inter changer, des pouvoirs de décision partagés, une communication foisonnante, la construction de réseaux d'alliances ayant la souplesse des liens informels. La mobilité des réseaux permet le changement culturel, et oblige à la réorganisation constante.

Quand les règles de conduite sont des obligations, des contraintes à se conduire de telle façon, elles sont des guides pour l'action en différenciant des statuts, en organisant des hiérarchies. Et elles forment des attentes de ce que les autres doivent faire à son égard, les obligations de l'un sont souvent dans les attentes de l'autre. Mais l'association peut aussi avoir un partage des responsabilités assez flou et incertain.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
confusion des rôles, flous des fonctions et postes	zones d'incertitude sur les fiches de poste, pas d'arbitrage
bousculer, être teigne, revendication	déni des droits et devoirs, sanctions jamais claires
on m'a attribué cette place	fragilité professionnelle : pas de convention, accord tacite
faire le ménage ou porter les revendications	gestion du personnel violente et incompétente
jouer le rôle sans le statut	mon savoir faire : j'ai créé tous les postes
statuts indéfinis / ne pas pouvoir revendiquer	légitimité en tant que représentant de l'organisation
figuration fantoche des bénévoles vis-à-vis des techniciens	rôle du bénévole employeur / rôle du technicien
flou des décisions en collectivité locale, technicien ou élu	conflits de légitimité entre technicien et bénévoles politiques

Les diverses commissions ou assemblées générales ont pour objet de mobiliser sur une vision et des missions, de faire réfléchir sur des sujets stratégiques, donc les conduites de réunion doivent permettre la confiance dans l'information donnée, la rendre transparente en la problématisant, pour remettre en cause et s'interroger sur les pratiques, c'est-à-dire débattre. Les rituels d'échanges, avec moins de brassage social et de brassage d'âges, peuvent être formels ou banalisés, révélant un ordre normatif et hiérarchisé, soumis à l'autorité pour renforcer les adhésions. Il y a un manque de flexibilité et de sensibilité aux solutions nouvelles pour s'adapter aux circonstances et aux imprévus. La recherche de consensus pour les prises de décision est une

procédure complexe, où le risque est de n'avoir que du consensus à minima comme «plus petit dénominateur commun», donc médiocre sans la richesse des diversités. Ou prendre le risque de non-dits qui peuvent enkyster les problèmes et rendre la situation mortifère.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
s'expliquer en face à face, réglo entre nous	plainte de ne pas être informé ni consulté
pas de réciprocité du partage, interactivité	hiérarchie et cloisonnement, flicage de l'exécution
concurrence, méfiance, tensions, enkyster le non-dit	réunionite sans traces écrites
annuler une relation de confiance sur un soupçon	violence de la structure, lieu de non-dit
le contraire d'une écoute active-réactive	augmente jalousies et perversité interpersonnelle
le plus mortifère, un conflit latent ou un conflit sur table	ils se fichent de moi
disproportionner les petits clashes, pas de rationalité	la névrose du chef réactive les névroses archaïques
jouer au chat et à la souris, conflit opaque	zones d'incertitude qui engendre angoisse et manipulation

Le collectif est apprenant dans les organisations qui savent se mettre en mouvement, qui ont des réseaux de publics bien distribués, souples, décentrés. Or il existe beaucoup d'organisations associatives figées, avec des réseaux de partenaires appauvris, qui ligotent plutôt qu'ils ne libèrent, qui posent unilatéralement leurs conditions, qui ne mutualisent pas leurs compétences et leurs expériences, et qui mettent en concurrence plutôt qu'en collaboration. Elles ne communiquent pas pour problématiser les situations.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
pas de concertation, négociation	pas de revendication collective sur les dysfonctionnements
conflit sur évolution de fonctions et réorganisation	gestion opaque
être au courant, interlocuteur, médiation	lieux institués de médiation pour crever abcès et non-dits
médiation, aller dans le sens de qui, de quels intérêts	discordances des mots d'ordre
tenir dans ma règle, tenir sa parole, rappel au contrat	bénéfices retirés de la situation, contrat commun
interactions négatives, ne rien voir de positif ou de potentiel	ne voir que les contraintes, annuler les ressources
attitude défensive : préserver sa propre marge de liberté	le moral du groupe selon les cadavres exquis historiques
posture défensive, défendons chacun le peu qu'on a	dépendance des gens de peu, assistés et exclus, ou potentialités
recueil de la plainte des victimes, protéger	avoir foi en la victime, ou avoir peur de la guerre des chefs
bureaucratie, prestations de service	organisation commerciale, les "vendeurs" boucs émissaires
division du travail entre bloc éducatif et bloc administratif	non plus projet d'association culturelle mais vente de prestations

Les pratiques sont plus autoritaires que dialogiques, du moins le développement est planifié et rationnel pour des utilisateurs passifs peu créatifs. Les formes gestionnaires complexifiées sont peu attractives pour motiver de nouveaux adhérents. Il est peu passionnant de militer pour gérer une politique sectorielle à la place d'une mairie ou pour être employeur (hormis les dispositifs d'insertion). Les rituels de performance gestionnaire et les cloisonnements de technicité mettent

la coopération à l'épreuve, les prises de décision sont cadrées et moins liées à la vie en actes au quotidien. L'exemple caricatural actuel est celui de la participation dans toutes les politiques de développement social et local : il faut participer, il y a même quelquefois injonction paradoxale « tu dois participer » : l'acte a une valeur pour lui-même, il se suffit. La question de « participer à quoi » devient annexe.

#### **4.3.2 - Délibérer sur le changement**

La pédagogie du projet est le leitmotiv des formations d'animateurs socioculturels. La mise en projet est d'une part une méthodologie du diagnostic/évaluation pour faire émerger une vision commune de leur avenir meilleur par les participants, et d'autre part une pédagogie du savoir et du pouvoir mobiliser leurs ressources, et leurs dispositions à passer à l'acte. Les diagnostics partagés permettent une conscientisation, une perception des finalités et leur traduction en action : perception du territoire, sentiment d'appartenance, identité de chacun dans ce qui fait sens pour lui, perspective d'intérêts collectifs, gestion constructive des conflits et des négociations. La compétence diagnostique peut être partagée dans le collectif associatif. Les environnements turbulents exigent des savoirs de bricolage créatif. Un apprentissage par tâtonnement "essais erreurs" et l'expérimentation infèrent des conflits d'intérêts à résoudre. Les facteurs non rationnels de motivations et d'affects peuvent se combiner avec une perception de la réalité plus rationnelle et des valeurs partagées pour prendre les décisions et opérer les choix.

Pour pouvoir délibérer sur le projet, il faut participer au diagnostic de la situation, à la réflexion sur les changements souhaités, et avoir la capacité de se projeter dans une opérationnalisation. La méthode de gestion par projet est pour beaucoup devenue une méthode administrative stéréotypée pour obtenir des labels, des agréments, des subventions. L'annualité des projets est calquée sur le temps du pouvoir administratif des budgets publics, et non sur le déroulement vécu de l'expérience. Les actions suivent les financements des thématiques publiques, plutôt qu'une attitude d'écoute bienveillante et une approche globale de la demande sociale (particulièrement sensible dans les mesures pour la jeunesse : prévention de, lutte contre, insertion de). Les rituels sont hiérarchiques et non plus partenariaux, et les pratiques ne sont pas

contractuelles, mais plutôt "impositives" avec des rituels normatifs aux formes relativement dégradées et simplifiées de type inspection, ou de contrôle réglementaire régalien.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
passer du "on" à "nous" porteur de projet	obligation de faire attention au cadre
sans appropriation, risque de démobilitation	bricolages d'activités, quelle visibilité du projet
ils sont impuissants à me proposer autre chose	impuissance, inutilité : remettre tous les jours sur le chantier
franchise éducative non respectée, les jeunes le perçoivent	ne pas poser la loi, sanction injuste, se sentir impuni
légitimité par la valeur travail : être intrus ou ressource	accompagner projets qui ne me plaisent pas
désaccords pédagogiques sur projet et activités	pas d'interaction entre les secteurs : schizophrénie ?
pas de collaboration sur l'accompagnement	confiance pédagogique pour compagnonnage
changement non expliqué, sans étapes	incohérences sur l'opérationnalisation, toujours débordés
signaux d'alerte sur le collectif	nouveau label : enjeu stratégique, vitrine
la vitrine, le marketing devient la finalité	sous-traitant: commande d'une prestation de services

Dans des contextes où se jouent les complexités d'échelle de territoires, le développement coopératif et la démocratie participative sont fragilisés par la difficile compréhension du global et son appréhension dans le local. Le projet d'intervention fondateur et instituant qui s'appuie sur des histoires locales, et sur des besoins nouveaux est vite sédimenté et homogénéisé dans les organisations, et remplacé par des participations défensives, c'est-à-dire défendre le peu qu'on a. La stigmatisation des différences discrédite les groupes et les enferme dans des représentations dévalorisantes qui ne leur donnent plus le droit à la parole.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
rendre l'autre incompetent	ne pas déléguer, ne pas s'appuyer sur les compétences
ne pas intégrer l'intrus dans le bébé que nous avons créé	complexification des rôles d'où repli
combat, des règles du jeu face à un pro inexpérimenté	pas passer de la relation de face à face à la relation d'équipe
équipe fusionnelle avec jeu de pairing et jeu de jalousie	lieu privatif, pas de travail d'équipe
un clan compétent avec ses normes, son histoire	intégration, place à faire dans équipe pluridisciplinaire
vie de "famille" avec conflits de place, d'héritage	équipe dénigrée, profiter des failles, victimisation
fonctionnement familial, être dépossédé de son bébé	répartition floue des tâches et des responsabilités
communautarisme, s'annexer les lieux	lieu enfermé, pas de système ouvert, les uns sur les autres
enjeux de personne et non enjeux de projets	légitimités à s'allier contre leader autocratique si enjeux forts
frustration, seuil de tolérance à l'arnaque et manipulation	paternaliste, charismatique; bénévole lieu de compensation
lutte d'influences: voler son bébé, être au menu du festin	rébellions naïves, pas d'alliances stratégiques
incapacité à alliance ou complémentarité/collaboration	partenariat intérieur école - extérieur quartier
conflits d'intérêts, peu de négociation	instrumentalisation, politiquement correct pour subventions
chacun marque son territoire, pas d'interlocuteur	référénts concurrents : flou des commandes
mettre la pression pour guerre d'influences en extériorité	instabilité des conventions

La crise du lien social est le manque de sentiment d'appartenance et de réciprocité ou le repli sur les socialités de « tribus » ou de communautés. De la même façon, la crise du lien culturel est l'absence de débat et d'imaginaire sur le changement. Le développement d'une identité offensive d'ouverture culturelle permet la collaboration. Mais l'identité défensive, qui veut préserver « le peu que l'on a », freine la rencontre, l'entre-soi fusionnel enferme.

<i>Dans la dynamique du groupe</i>	<i>Dans la structure de l'organisation</i>
toute puissance du groupe qui fait peur	enfermement dans un lieu
fusion de l'équipe avec ses codes, ses rituels de langage, fait bloc	enfermé dans conflit hiérarchique, relation antagoniste
convivialité, connivence, fusionnel	pathos, harceler les collègues pour qu'ils prennent parti
autarcie de la famille, compétitivité dans la fratrie, jalousie, rivalités	peur du débordement des jeunes
relations familiales de fratrie, ne pas sortir de l'enfance	comité de pilotage adultes en parallèle des jeunes
insécurité, deuil d'une équipe sécurisée	défensive : peur de l'assimilation aux surveillants
société traditionnelle de famille, de tribu avec leader	racisme quotidien, discours hyper sécuritaire
monde clos, en famille, où est le vrai monde	association sur le mode familial, communautarisme

Pour que la pédagogie du projet soit interactive, il faut des mises en scènes qui allient spontanéité et engagement. Elles valorisent le direct, le recueil d'informations dans le spontané des relations, dans les lieux d'accueil, ou les lieux de brassage festif. Et elles organisent le différé, les lieux d'échanges et d'accompagnements pour avoir temps des choix et des décisions d'orientations collectives. Il ne faut pas consulter à tout moment pour que les temps démultipliés de concertation et de régulation ne deviennent improductifs, surnommés « réunionite ». Mais il ne faut pas décider et agir à quelques-uns : la mise en œuvre efficace du projet dépend de la qualité des synthèses intermédiaires, le retour régulier sur la conduite du projet porté par les personnes responsables auprès de ceux qui sont à distance, moins impliqués au quotidien. Si le projet n'est qu'une action de communication, de marketing ou de commercialisation, il est une fin en soi et non un moyen pour une action structurante ayant un sens, une production qui soit socialement utile. L'accompagnement ou le portage des projets sont des remédiations pensées collectivement. La pratique de l'écoute (les groupes de paroles, les numéros verts anonymes) est un objectif en soi, en ne passant plus à l'apprentissage de l'action collective. La création de besoins artificiels, éphémères et standardisés, est aussi l'apanage de certaines associations. Il peut être parfois difficile de différencier les produits offerts par les associations et ceux qui sont vendus par le secteur privé.

Le projet est une visée et un plan stratégiques d'objectifs qui doivent être affichés. Dans la ritualisation du projet, les difficultés du dialogue démontrent des comportements assez éloignés du discours mythique sur la démocratie fraternelle. Les rituels de parole, de jeu, de parade

préservent la cohésion du groupe, pour le mettre en valeur vis-à-vis des groupes équivalents et ils ont à contrôler les comportements de prédation : menace, attaque-fuite, indices de négation.

Réfléchir en cours d'action, c'est décrire sa compréhension intuitive et l'entretenir par la réflexion qui rend capable de critiquer, de tester et de restructurer sa façon de voir. Les situations sont incertaines, fluctuantes, constituées d'un réseau complexe de problèmes en évolution s'influençant les uns les autres. Elles sont des événements uniques. La résolution de problèmes, quand les enjeux sont multiples et contradictoires, demande des experts de plus en plus «expérimentés», et une virtuosité à réagir à des faits dérangeants. L'expertise est acquise par l'expérience, étant une habileté à combiner des connaissances pratiques et théoriques pour agir en vue de solutions. Quand elle est produite par le groupe, et non pas par le seul technicien expert, elle s'agrandit. C'est dans l'évaluation partagée, la production d'information, l'analyse des effets-causes, le discours conscientisé par inductions, qu'il peut y avoir les solutions des problèmes portant sur des points de vue conflictuels à faire bouger, comprendre les enjeux qui concernent, exposer les dilemmes de l'organisation et les possibles mobilisations de ses ressources pour trouver des solutions.

Les bénévoles remettent en cause le fait que seul le technicien maîtriserait la résolution des problèmes, qu'il est le seul à avoir un savoir hors du commun, nourri de techniques, de théories, de méthodes. Les non professionnels seraient les seuls dévoués à la promotion d'une justice sociale et de l'intérêt public, contre le professionnel qui ne se préoccuperait que de rationalisation et de performances. Les citoyens praticiens, qui sont les adhérents ou militants des associations, s'instruisent pour défendre leurs droits, pour occuper les territoires des experts professionnels, pour donner du pouvoir à ceux qui n'en ont relativement pas afin qu'ils puissent s'organiser et avoir leur mot à dire lorsque les programmes politiques sont élaborés, en dénonçant les choix des groupes d'intérêts. Les professionnels peuvent être considérés comme les instruments des milieux dirigeants, pour exercer un contrôle sur les non possédants de savoir et d'expertise.

## En conclusion

Cette partie est une compréhension de ce qui fait symptôme, de ce qui fait phénomène dans :

- les mythes partagés encore cohésifs,
- la validation sociale des apprentissages et la reconnaissance des épistémès proposées,
- l'appauvrissement et/ou la vivacité des rituels d'organisation par rapports aux intentionnalités.

Les rituels associatifs s'appauvrissent entre les commandes d'expertise administrative, les bureaucraties de gestion, les pratiques consummatoires individuelles, et ils alourdissent la collaboration des bénévoles et des professionnels. Mais les associations ont toujours l'ambition et se donnent la fonction de faire vivre le lien social.

Le champ combine les contradictions et les paradoxes entre simple outil des politiques publiques, prestataires de services ou émanation du corps social naissant d'une attente forte et indépendante. La mise en mots de ces contradictions est vitale pour que les professionnels et les bénévoles comprennent les raisons de leurs difficultés à travailler ensemble, alors même qu'ils ont des valeurs partagées et encore vivantes, authentiques. Quand on intervient sur la vie des gens, la question du sens de l'action est centrale autant pour le professionnel que pour le militant, en tant qu'acteurs dans la production de la société, et engagés dans le projet associatif.

Le métier des «gens de métier» peut être aussi bien l'apanage des bénévoles que des professionnels, parce que l'activité autonome a toujours un caractère bricolé. Réfléchir tout haut sur son savoir en pratique, c'est révéler ses incertitudes au lieu de se comporter en expert, accepter d'être remis en question au lieu de garder sa compétence secrète, c'est-à-dire perdre l'autorité gratifiante, le confort de se sentir invulnérable, les marques de déférence. Le savoir-faire et le savoir-être des «artisans» ne sont pas standardisables, ils sont faits de l'histoire du sujet : c'est-à-dire son intuition sensible, son bon sens, et la légitimité de son éthique, et il est entraîné par ses habiletés, sa réactivité aux imprévus, son autonomie décisionnelle.

Alinsky (1976, p.131-139) définit les qualités qui font l'organisateur communautaire (qu'il soit bénévole ou professionnel). Chaque participant a sa propre échelle de valeurs, mais le programme naît du soutien mutuel des revendications :



- de la curiosité sans limites, faire appel à l'expérience et à la communication, rassembler sur des questions diverses et multiples;
- de l'imagination et de l'irrévérence pour faire une synthèse mentale des nouvelles idées à partir d'éléments expérimentés séparément ou se représenter mentalement des choses suggérées mais non expérimentées auparavant ;
- donner une signification aux contradictions avec le sens de l'humour, une souplesse éloignée de la rigidité qui se brise quand survient l'imprévu, la vie est incertitude, tout est relatif, être constamment en train de créer ce qui donne le sens profond de la vie ;
- être tendu vers la nouveauté, ne pas supporter ce qui se répète, ce qui est immuable, pressentir le changement pour compenser les menues tâches répétitives et ennuyeuses, l'étincelle du démarrage entretient la force qui pousse à organiser en vue du changement, les problèmes multiples engendrent incessamment l'action et la vie.

La professionnalisation d'une activité militante civile pose question : pourquoi faut-il des travailleurs sociaux, pourquoi les compétences ne sont-elles plus suffisantes dans la communauté, pourquoi faut-il des experts du lien social ?

# C - CARTOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Cette partie est une analyse macro-sociale pour comprendre : les ambitions du projet de l'éducation socioculturelle et les évolutions historiques de sa mise en oeuvre (chapitre 5), ainsi que les évolutions socio-économiques qui expliquent l'état des difficultés de l'institutionnalisation du champ et ses contradictions (chapitre 6). Je crée la notion d'éducation socioculturelle pour métisser les apports de l'Éducation populaire et de l'animation socioculturelle, et pour métisser les notions de l'éducation non formelle proposée dans les cadres éducatifs associatifs et de l'éducation informelle fondée sur l'expérience existentielle apprenante.

L'éducation populaire est une notion française depuis le XIXe siècle. Le projet de Condorcet, à la Révolution Française de 1789, affirmait déjà la nécessité d'une éducation tout au long de la vie : acquérir des connaissances pour comprendre le monde et s'y situer, être un citoyen actif pour participer à la vie républicaine, être un producteur qualifié, promoteur de progrès pour transformer le monde. Dans le cadre européen, la notion d'éducation non formelle désigne tous les programmes d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes en dehors du cursus éducatif structuré officiellement par les États. Quant à l'éducation informelle, elle désigne le processus permanent, tout au long de la vie, par lequel chacun adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances à partir des expériences et des ressources éducatives de son milieu ambiant et de sa vie quotidienne. Dès 1973, L'UNESCO valorisait la notion d'éducation non formelle pour nommer les acquis de socialisation hors de l'école instituée. Le Conseil de l'Europe a voté en 2000 une recommandation. Dans une étude sur les liens entre l'éducation formelle et non formelle (2003), il affirme que :

« C'est la première fois dans l'histoire de l'éducation en Europe que l'éducation non formelle passe d'une place marginale pour l'avenir de la jeune génération à une place centrale dans l'apprentissage, activité désormais la plus importante pour les êtres humains (...) La génération plus âgée est encore réticente à céder son pouvoir de définition des contenus et de l'organisation de l'apprentissage. Pourtant les différentes générations devront envisager l'éducation et l'apprentissage comme un projet commun dans les sociétés fondées sur le savoir (...) Avec l'éducation de masse apparue à partir des années 1960, l'apprentissage a eu tendance à devenir une activité librement choisie par les individus et à perdre son caractère coercitif. Cette tendance à l'autonomie est d'abord visible dans le cadre de l'éducation non formelle, qui remplit le vide laissé par l'éducation formelle en donnant à l'apprenant l'occasion de donner son avis sur son apprentissage (...) S'il est vrai que les jeunes se soucient peu de politique, ils sont très impliqués dans les stratégies éducatives qui les concernent. Il semble que l'éducation non formelle soit plus en mesure de rendre cette participation productive que l'éducation formelle, car elle fait des jeunes des citoyens et des participants à part entière. »<sup>43</sup>

L'Éducation populaire est l'organisation collective des acteurs populaires, des « gens », pour faire entendre leurs problèmes, leurs revendications et leurs projets, dans un cadre politique démocratique qui pose le « démos » comme souverain. Le peuple est l'ensemble des habitants de la cité ou de l'État : la communauté de vie où la personne n'est pas isolée de son « peuple », des gens du pays, le « folk » américain, le « volk » nordique. Les gens ensemble sont en interaction et ils se considèrent comme compétents pour construire et améliorer leur quotidien, même les «gens de peu». L'émancipation collective se joue dans la valorisation des ethnométhodes pour avoir pouvoir sur sa vie.

Ce sont les représentations et les utilisations polysémiques du mot « populaire » qui le rendent politiquement incorrect et qui ont rejeté l'Éducation populaire à la marge du discours public :

- Une connotation néo-colonialiste : l'élite apporte la bonne parole et le savoir au bon peuple ou au petit peuple, pour faire son éducation morale et citoyenne. Les «maisons du peuple» du XIXe siècle ont été des centres sociaux avant l'heure, en même temps qu'être des permanences syndicales, quand la question sociale est devenue la question ouvrière. Tétard (2002, p.42) analyse la contradiction intrinsèque de l'éducation populaire dont la mission est de "transformer la masse", de créer une promotion sociale collective et individuelle, donc l'ascension sociale d'une élite qui se déplace de sa classe ouvrière d'origine vers les classes moyennes.
- Une connotation marxiste : la dictature du prolétariat donne le pouvoir au peuple. La «Cause du peuple» est une émancipation collective où la classe révolutionnaire ouvrière anime

---

<sup>43</sup> [www.Coe.int/youth](http://www.Coe.int/youth)

l'affrontement contre la classe dirigeante dominante bourgeoise. Mais Poujol (1989, p. 38) démystifie l'Éducation populaire comme une histoire du peuple ou du mouvement ouvrier : c'est plutôt celle de la petite bourgeoisie qui s'organise dans les fédérations associatives. Elle est portée autant par le catholicisme social que par les « hussards » de la laïcité. Tétard, (2002, p. 44) confirme que ce sont les classes dites moyennes qui organisent et s'investissent dans les structures de l'animation socioculturelle, comme elles l'ont fait dans l'Éducation populaire. Les deux systèmes ont l'utopie que le progrès social se gagne dans la compréhension réciproque des groupes sociaux plutôt que dans la lutte des classes. Depuis les années 1970, l'animation socioculturelle a occulté la catégorisation sociale en produisant des « maisons pour tous » ou des « maisons de quartier » ou des « maisons des jeunes et de la culture ».

- Une connotation populiste : en janvier 2007, le concept populaire redevient une valeur puisqu'il est utilisé dans une publicité à la télévision pour le marketing d'une banque. On le retrouve aussi à contre-emploi dans la vogue du « People » qui désigne le système médiatique des stars. Sur le site de l'UMP, il est dit que la création du Mouvement Populaire en 2002 est une réponse « à la méfiance du citoyen à l'égard de la politique ».

Le peuple est devenu la société de masse quand il a eu un temps de loisir, c'est-à-dire du temps à consacrer à la culture dominante devenue de masse. Auparavant la « bonne société » était cantonnée à l'entre-soi de son salon et son snobisme de culture cultivée avait valeur de position sociale. Touraine (1973, p.194) postule que, dans la société post-industrielle actuelle, la classe populaire est celle des consommateurs et que le champ principal des rapports et des conflits de classe est la culture : il y a lutte pour déterminer et manipuler les besoins et il y a emprise de la classe dominante sur l'expression et l'orientation sociale des besoins. Il faut un consommateur individuel, toujours plus désirant, pour assurer le turn-over rapide des marchandises. Pour André Gorz<sup>44</sup> : « Le consommateur individualisé est le contraire du citoyen qui se sent responsable du bien commun, tant qu'il se laisse persuader que les biens de consommation individuels offrent des solutions à tous les problèmes ». La notion de développement soutenable, qui est discutée publiquement depuis les années 2000, pose l'opposition radicale entre des attitudes consummatoires suicidaires pour la survie énergétique de la planète, et des attitudes citoyennes qui redéfinissent le bien commun à sauvegarder pour tous les habitants de cette planète.

Dumazedier (1988) aussi voit le tournant de l'éducation populaire dans les années 1960 comme une conséquence de l'augmentation du temps de loisir. Il construit un temps social à soi, le

---

<sup>44</sup> Les débats du Nouvel Observateur du 20 décembre 2006

temps du «*licere*» qui permet le divertissement et l'épanouissement. Ce temps libéré a modifié l'expression de soi-même et les relations avec autrui. Cela modifie la forme de l'engagement associatif : l'adhérent recherche plus à pratiquer ses activités préférées que les devoirs sociopolitiques des militants des années 1945 qui voulaient interpréter leur environnement pour y intervenir. Mais le temps libre est à peine libéré pour certains. Il est loin d'être un temps d'épanouissement, seulement non contraint de façon exogène par le travail ou par l'école, ou par le chômage. Animer le temps libre, c'est celui des loisirs hors travail ou école, mais aussi celui des exclus du travail : groupe de paroles des chômeurs, insertion sociale et professionnelle des jeunes, aménagement du travail protégé pour les «non capables». Depuis 1975, plus de culture n'entraîne pas moins d'inégalités, alors que cette visée éducative a guidé l'action publique et l'action associative depuis des décennies.

La société civile n'est pas confinée aux initiatives privées et aux rapports interindividuels. Une partie du monde associatif est devenue un acteur collectif qui pèse dans la vie sociale, dont la puissance d'agir est une compétence collective culturelle acquise et fortement utilisée depuis un siècle. « Défendre la spécificité associative, qui n'est ni une entreprise ni un service public, constitue une des missions essentielles de la CPCA. »<sup>45</sup>

Mais la société civile est acculturée par la sphère socio-économique du Marché et la sphère socio-politique de l'Etat qui affaiblissent l'autonomie de s'associer. Les relations marchandes de plus en plus prégnantes dictent les conditions de survie et façonnent les modes d'organisation des associations, et il y a dépendance ou mises aux normes effectuées par un État Providence. Alors que ce dernier se désengage depuis trente ans parce qu'il est en crise financière et idéologique. Sa légitimité est en partie contestée pour sa gestion des transferts sociaux par la redistribution solidaire et pour la perte de consensus social autour des inégalités. Autant d'enjeux qui pèsent sur l'organisation du temps libre.

## **Chapitre 5 - Intentions d'apprentissage de l'éducation socioculturelle**

---

<sup>45</sup> Conférence Permanente des Coordinations Associatives - 7 novembre 2005 -

La mythologie actuelle fait du Rapport sur l'organisation de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée Nationale en 1792 par Condorcet, le démarrage de l'idée d'éducation populaire. Le mythe de l'origine, de l'événement fondateur fait la forte identité de l'éducation socioculturelle « nous apportons la citoyenneté à la nation grâce à l'éducation, donc nous lui apportons le progrès » (à EDF-GDF autre lieu mythique « nous vous devons plus que la lumière »). Il repose sur la conviction que le changement est possible, que le monde est en devenir permanent et non une fatalité, et qu'il est possible d'y intervenir pour transformer les inégalités, en ayant une conscience critique de ses conditionnements.

Les mythes sont les systèmes de croyance qui organisent les situations, qui permettent aux individus de se défendre au travers des groupes d'appartenance, et qui donc aident à vivre. La légitimité de l'action repose sur le partage d'un modèle abstrait, intériorisé par les différents partenaires. Les représentations du monde font la vie de tous les jours, le vécu en commun, les formes du quotidien, et permettent un consensus minimal sur ce qu'il est convenu d'appeler la réalité. Selon Miermont, (1993, p. 23) :

«Le mythe formalise la capacité de raconter des histoires, au travers des systèmes de croyance qui organisent la structure du pouvoir dans la famille et les groupes sociaux. Il permet de faire naître des schèmes de destinée, ayant valeur de vérités au travers des falsifications de la fiction, des réaménagements de la mémoire, des productions idéologiques. Au travers du mythe, la fiction devient lien social réel».

La production mythique s'effectue à partir du récit des événements émotionnels et des liens ritualisés que les hommes nouent entre eux. Elle est le germe de l'idéologie, un discours orienté qui cherche à se réaliser dans le champ politique. Celui-ci étant conflictuel, l'idéologie est fondamentalement polémique, ni réfutée ni prouvée, efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente. Elle est un système d'appréciations : neutres, positives, ou négatives, qui donnent une vision simplifiée pour choisir son camp. Pour Roland Barthes (1970) :

« Le mythe est une parole, un système de communication, un message. On voit par là que le mythe ne saurait être un objet, un concept ou une idée ; c'est un mode de signification, c'est une forme. (p.193). Le mythe est une parole dépolitisée. Il faut naturellement entendre politique au sens profond, comme ensemble des rapports humains dans leur structure réelle, sociale, dans leur pouvoir de fabrication du monde ; il faut surtout donner une valeur active au suffixe dé : il représente ici un mouvement opératoire, il actualise sans cesse une défection (...) Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler, simplement il les purifie, les innocent, les fonde en nature et en éternité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais celle du constat. » (p. 230)

Du mythe naît une culture, une entité sociale capable de sécréter des règles, des coutumes, des normes affectives et intellectuelles, des préférences qui lui sont propres, dans la mesure où elles sont partagées par tous. La culture de l'éducation socioculturelle populaire valorise l'expression et la créativité, qui créent l'autonomie en ayant accès à des systèmes de sens et de compréhension. On peut emprunter à Cicéron la philosophie du «*cultura animi*» qui est de cultiver l'esprit, le former à la sensibilité de la beauté et de la sagesse, le rendre attentif au mode de relation de l'homme avec les réalités du monde. L'animation socioculturelle est faite de «*animus*» l'affectif de la conscience humaine et de l'esprit, l'être de mémoire, de «*socius*» modes de socialité et de réciprocité en compagnie des autres hommes, et de «*cultus*» cultiver, entretenir, préserver l'être au monde.

La qualité socioculturelle d'ouverture aux autres se joue entre fatalisme et soumission aux normes de l'institué, ou avec indignation et résistance pour évoluer, innover, être instituant. Elle donne de la valeur à la militance et la responsabilisation comme dépassement de soi en ayant la possibilité d'expérimenter, de pratiquer des expériences collectives concrètes, de transformer des rapports sociaux locaux, d'autogérer des créations coopératives.

Le lien intergénérationnel est produit par la famille et l'école. Depuis une trentaine d'années, ces institutions sont devenues juste des cadres sociaux dans lesquels les individus construisent leurs expériences et se forment comme sujets. Le lien intergénérationnel permet de désenclaver l'acte d'apprendre du carcan strictement scolaire. (infra 5.1)

Le projet républicain postule que l'émancipation passe par l'instruction et l'éducation. Mais la diffusion du savoir n'a pas réduit les inégalités. La démocratie culturelle nécessite un apprentissage tout au long de la vie.(infra 5.2)

Le postulat de la laïcité en tant qu'éthique du vivre ensemble est à la base de la citoyenneté. Elle prône la tolérance et le pluralisme pour participer au débat démocratique, en faisant circuler les savoirs dans les délibérations, avec une connotation positive ou négative de la conflictualité dans les clivages culturels et les systèmes de sens. (infra 5.3)

## **5.1 - Le projet de socialisation intergénérationnelle**

Quand en 1958, l'âge d'obligation scolaire est allongé à seize ans avec la création des collèges uniques pour tous, l'action des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire deviendra périscolaire et post-scolaire, découpée selon le rythme scolaire et dépendante des activités qui y

sont proposées. Le socio-éducatif se définit dans la marge laissée par l'institutionnalisation du temps scolaire des jeunes, au gré des mesures décrétées.

Il n'y a pas vraiment de séparation entre éducation et animation jusqu'aux années 1980 dans les petites communes bretonnes. En parallèle du curé et de son patronage, l'instituteur est le hussard de la République : il instruit les enfants, il est le secrétaire de mairie, et il est l'animateur du foyer rural ou de l'amicale laïque. A titre d'exemple, dans la commune de Montreuil Le Gast à 15 km de Rennes, ce n'est qu'en 1980 avec huit cents habitants qu'il y a création d'un poste de secrétaire de mairie tenu jusqu'alors par le directeur de l'école, et ce n'est qu'en 2005 avec deux mille habitants qu'il y a création d'un demi-poste d'animateur socioculturel.

La complémentarité de l'Éducation populaire socioculturelle avec les éducations formelles Éducation nationale et Éducation spécialisée est encore floue, sinon inconnue ou peu légitime, cette autre manière de faire l'éducatif et le pédagogique étant peu reconnue. L'identité professionnelle des animateurs est défensive en lutte de places, plutôt qu'offensive en partages des champs d'intervention dans les partenariats et les collaborations. Les plaintes les plus courantes entendues en formation : « Les instituteurs ne nous reconnaissent pas vraiment comme des pros ; les profs nous voient comme des super pions ; les éducateurs ou les assistantes sociales ne nous donnent pas les informations au nom du sacro-saint secret professionnel ; le socioculturel est de l'amateurisme ou de l'occupationnel par rapport au culturel et à l'art ». La non-reconduction des emplois aidés dit emplois jeunes (2000-2006), qui ont créé un corps d'aides éducateurs au sein des écoles, induit un échec, un rendez-vous manqué avec la communauté éducative adolescente qui vit au sein de l'espace de vie des collèges et lycées, étant recentrés sur leur unique mission de transmission des savoirs didactiques. Le travail de reconnaissance des compétences différentes mais complémentaires est laborieux, parce que l'hégémonie de l'Éducation nationale est réelle, et le peu de pratiques de travail en équipe dans la formation de professeurs est un obstacle. Jusqu'en 1981, la formation des instituteurs incluait le passage du BAFA et BAFD<sup>46</sup>, brevets non professionnels qui autorisent l'animation et la direction des centres de vacances et de loisirs, en réglementant la protection juridique des accueils collectifs de mineurs. Ce sont des volontés personnelles et des compétences acquises dans leurs engagements associatifs qui expliquent les quelques réussites de coopération entre animateurs et professeurs. Mais la connexion animation et éducation est à la marge, et les animateurs ne sont que des intervenants, exécutants du projet éducatif plutôt que décisionnels.

---

<sup>46</sup> BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur. BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur



À partir de la reconnaissance d'un échec scolaire qui ne permet pas l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Rapport Schwartz en 1981), les animateurs vont investir le champ de l'insertion et participer à l'invention des lieux d'accueil des jeunes adultes, les Missions Locales. D'autre part les Zones d'Education prioritaire vont instituer des partenariats entre l'éducation nationale et les autres intervenants éducatifs du quartier de référence<sup>47</sup>. Le partenariat peut être une instrumentalisation, la création de prestations d'activités périscolaires ou de soutien scolaire à fournir. Mais il peut être aussi la possibilité de donner du sens, une mise en réflexion, en expression, en analyse des problèmes de l'école, une remise en cause des sources de production de l'échec scolaire. L'Éducation nationale ne tient plus sa promesse historique d'être le passeport pour l'insertion, l'idéal d'égalité d'accès au savoir. L'école est réduite au seul rôle de performances didactiques qui induisent un durcissement de la concurrence au détriment du développement psychosocial et sociétal.

Dubet & Martuccelli constate la désinstitutionalisation de l'école, qui ne devient qu'une organisation bureaucratique et non plus l'intentionnalité de l'institution républicaine : la citoyenneté patriotique où la socialisation était un apprentissage de rôles, l'intériorisation des modèles hiérarchiques (maître, prêtre, père), et l'intériorisation des contraintes sociales, des valeurs et des normes transcendantes.

Ils analysent aussi la désinstitutionalisation de la famille : elles ne sont plus des familles d'alliances de générations ou des familles main d'œuvre, mais elles assument le triomphe de l'intersubjectivité par l'amour et la découverte de l'enfant-roi. La famille est construite par les logiques des arrangements entre les individus égaux, par l'économie des sentiments. « On est solidaire par ce que l'autre est indispensable à son propre accomplissement subjectif. La famille est un projet de vie et non une fatalité et un destin. » (1998, p. 159)

La conception de l'enfant comme une personne à part entière, dont il faut favoriser l'épanouissement de la personnalité et l'autonomie pour avoir un droit à choisir, est un exercice éducatif qui désespère beaucoup de familles. La responsabilité vis-à-vis des enfants est un exercice plus solitaire puisqu'il est moins soutenu par la famille élargie. Elle a pour conséquence une demande accrue de prise en charge et de délégation aux instances publiques spécialisées, qui imposent leurs normes et codes sociaux à la famille. Les politiques publiques familiales s'appuient sur la notion de parentalité à partir de 1999 pour expliquer leurs modes d'intervention.

---

<sup>47</sup> En 2009 Contrats éducatifs locaux ou de Réussite éducative.

« Les individus qui étaient l'aboutissement du processus institutionnel passent au sommet de la hiérarchie de l'action, la subjectivité qui était conçue comme l'intériorisation des contraintes sociales devient le centre de cette intégration ». (ibid, p.169)

Les relations interpersonnelles et intersubjectives sont sur le devant de la scène tout autant que les rôles normatifs à jouer. Les individus construisent leurs expériences et se construisent comme des acteurs et comme des sujets par une distance à l'adhésion au monde tel qu'il est, une maîtrise de soi, le développement des capacités d'auto-analyse, une forte réflexivité. Leurs conduites sont moins définies par la conformité à des règles morales générales que par la construction d'expériences propres combinant les passions et les intérêts, mais qui donnent des coproductions sociales de valeurs et de normes instables. L'impératif d'insertion individuelle, de motivation, de volonté, de projet, de responsabilité personnelle, sinon à être exclu hors du jeu social, peut rendre coupable et impuissant puisqu'il y a perception d'une faute individuelle de ne pas être un bon compétiteur. Alors que les impossibilités sont fixées par l'organisation sociale dans le jeu de l'interdépendance des positions et des rapports sociaux, il y a une psychologisation des conflits sociaux. La désinstitutionalisation des processus de socialisation et d'intégration et les processus d'individualisation identitaire donnent l'obligation d'être libre et souverain et donc plus exposé dans les épreuves.

L'éclosion des mouvements de jeunesse<sup>48</sup> dans l'entre-deux-guerres des années 1920, voulant réaliser « l'union sociale au-delà des classes sociales », a confondu l'Éducation populaire avec la problématique jeunesse. Pour Tétard (2002), c'est la conséquence démographique d'une jeunesse quantitativement rare, une « génération de sans-pères » pour laquelle il fallait inventer des nouvelles « normes de passage dans la société adulte ».

En 1936, il n'y a pas de politique spécifique à la jeunesse parce que Léo Lagrange trouve inquiétants les exemples italiens et allemands. C'est le gouvernement de Vichy qui exalte la Jeunesse et qui accorde les premières subventions aux mouvements. En réaction, à la Libération, pour ne pas continuer l'embrigadement de la jeunesse, l'Etat ne mène pas directement d'actions éducatives en dehors de l'école : elles sont subventionnées et confiées aux divers courants de

---

<sup>48</sup> Cemea (Centre Entraînement aux Méthodes Actives), Ufcv (Union Française des Centres de Vacances), Joc, Jac, Jec (Jeunesse Ouvrière, Agricole, Etudiante Catholique), Scouts, Fédération des Centres Sociaux.

pensée des mouvements de jeunesse et d'Éducation populaire. De nouveaux mouvements sont créés pendant ou après la Seconde Guerre Mondiale<sup>49</sup>.

En 1958, la guerre d'Algérie rompt la culture consensuelle apolitique au sein des mouvements. Une quarantaine d'organisations de jeunesse et d'éducation populaire prennent parti contre la répression et la torture au nom de leurs adhérents soldats et au nom de la jeunesse algérienne.

En 1959-1962, les blousons noirs des banlieues créent une peur irraisonnée et fascinent les médias. Alors qu'en mai 68, les jeunes critiquent systématiquement les institutions, le mot d'ordre du CNAJEP<sup>50</sup> en 1969 reste de « faire une jeunesse mieux occupée, plus saine intellectuellement, physiquement et moralement ». Ce mot d'ordre continue d'irriguer les politiques de prévention actuelles.

Le Commissariat Général au Plan - commission jeunesse et politiques publiques – a analysé les trente années de politiques publiques spécifiques à la jeunesse. Son rapport (2001) propose de ne plus « jeuniser » la question de la jeunesse, parce que la société en véhicule une image péjorative. Les politiques publiques à l'égard des jeunes sont inopérantes et naturalisent les problèmes sociaux et politiques. Parce que l'insertion n'est pas un problème individuel, le rapport préconise de cerner les rapports intergénérationnels de la société à ses jeunes : rapport à l'emploi, modes de vie dans la famille et dans l'école, participation à la chose publique.

La dénomination des lieux d'animation « foyer de jeunes, espace jeunes, maison de jeunes » marque ces espaces interstitiels ni tout à fait privés, ni tout à fait publics où les apprentissages et les expériences peuvent se réaliser dans un cadre de sécurité et de protection. Ces lieux proposent un cadre de « bien-veillance » plutôt qu'un encadrement sécuritaire. Ils sont des lieux de conversation et de confrontation avec des adultes, en offrant tout autant une écoute individuelle que des animations de groupes. L'accompagnement des jeunes n'est pas de les occuper ni de satisfaire leurs désirs immédiats, mais de les associer à des adultes dans la compréhension de leurs besoins : en éducation scolaire, pour l'accès au monde du travail, aux espaces publics, aux contenus des loisirs.

Les espaces collectifs permettent l'expérimentation essai-erreur des règles de vie commune, la valorisation progressive des capacités et des ressources de chacun pour qu'il prenne confiance dans ses potentialités et s'autonomise : apprendre à prendre la parole, exprimer ses vécus et

---

<sup>49</sup> Ffmjc (Fédération Française des Maisons de Jeunes et de la Culture), Francas (Francs et Franches Camarades), Léo Lagrange, Peuple et culture.

<sup>50</sup> Coordination Nationale des Associations de Jeunesse et Éducation Populaire

construire ses arguments, jouer avec le langage pour organiser sa pensée, son rapport avec le monde, valoriser ce qui fait sens pour lui et ses pairs. Autant d'actes de communication qui permettent aux jeunes de s'identifier comme citoyens, de se construire comme sujets politiques, de comprendre les systèmes de contraintes, d'avoir accès aux institutions sociales de l'adulte, s'il leur permet de les débattre, de les critiquer.

Les perceptions de la sécurité, du risque et de la prévention sont des points de crispation entre jeunes et adultes à la période de l'adolescence. Le droit à expérimenter est de prendre un risque en mesurant ce qui permet de se protéger soi-même. La relation éducative est alors centrée sur l'adolescent en tant que sujet, pour l'aider à clarifier la réalité de son vécu, à appréhender les risques des situations dans lesquelles il est impliqué, sans heurter ou ignorer ses croyances et ses modes de vie. La posture pédagogique est d'entendre ses difficultés et ses questionnements pour lui apprendre à faire des choix et aller vers des changements de comportement conscientisés et autonomes. Le droit à l'essai est à l'opposé du tout sécuritaire qui vise le risque zéro et prévoit de protéger de tout. Le choix éducatif normatif consiste à être centré sur le risque et non plus sur le sujet, et à transmettre des normes de comportement pour le bien de l'autre. La demande politique, de plus en plus sécuritaire et de mise en conformité, vise à occuper les jeunes dans les lieux qui leur sont assignés. Quand les grands frères issus de l'immigration deviennent les animateurs jeunesse de quartier urbain en difficulté, ils ont à gérer des dysfonctionnements ethniques et sociaux : pacification sociale dans la communauté, gestion des conflits, contestation des institutions dans le quartier, lutte contre le chômage. L'animation de rue est inventée quand les jeunes désertent l'équipement de quartier dont ils ont été exclus ou parce qu'ils rejettent le supermarché d'activités plutôt conçu pour les adultes ou les jeunes déjà très organisés.

Les jeunes qui ne se projettent pas dans le système qui leur est proposé, et qui sont très sensibles à l'étalage des inégalités, sont plutôt inciviles donc à contrôler. Pour la protection judiciaire de la jeunesse, l'ordonnance de 1945 parlait de jeunesse en danger, la réforme de 2008 parle de jeunesse dangereuse et propose un abaissement de la majorité pénale des mineurs délinquants et des peines-plancher pour les récidivistes.

## **5.2 - Le projet d'éducation permanente et de démocratie culturelle**

Eduquer n'est pas uniquement enseigner ou instruire des disciplines. L'éducation permanente, devenue formation tout au long de la vie, participe à l'émancipation individuelle et sociale. Il y est revendiqué une formation globale de la vie personnelle et de la vie citoyenne : pour le développement de soi, physique, intellectuel, artistique, éthique, et pour le développement social et culturel qui donne la puissance d'influer sur les aspects sociaux, économiques, politiques.

L'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire (Lepage, 2001, p. 34) pointe l'échec du postulat que la diffusion du savoir forme des citoyens et réduit les inégalités.

« C'est aussi la vérité de ce postulat qui est violemment remis en question par la société actuelle : ce qu'on appelle le capitalisme informationnel ou culturel, rend les savoirs surabondants, sans modification de la structure sociale (ibid, p.40) Le défi social auquel nous devons faire face est le deuil de l'idéologie éducative selon laquelle des citoyens mieux formés/éduqués/instruits/cultivés contribuent à élaborer une société plus juste. Il n'y a désormais plus de rapport entre le niveau d'éducation des personnes et l'idéal de réduction des inégalités. L'éducation ne produit plus aucun changement social. Pire elle participe de la reproduction et de la consolidation de la logique inégalitaire. Il faut effectivement se former plus, pour participer à la concurrence contre ceux qui se forment moins. Cette logique est aussi celle dite de l'employabilité (ibid, p65) L'école et la culture ayant fait leur travail, la capacité culturelle de la population devient supérieure à ce que le marché du travail offre de possibilité de l'utiliser. Pour la première fois depuis deux siècles, la culture et l'éducation ne sont plus une garantie de progrès social, mais tout au plus une injonction dans la compétition des individus pour leur employabilité les uns contre les autres. »

Le capital culturel a une valeur d'échange compétitive et il est une arme pour parvenir socialement. La hiérarchie sociale est confortée par l'éducation qui assume un rôle de sélection sociale. Les savoirs produits pour permettre la compréhension du monde n'ont ni la même valeur et ni les mêmes validations sociales. Au sommet de la hiérarchie, l'Éducation nationale enseigne l'Instruction des savoirs universaux et fondamentaux, les savoirs sont des objets culturels et sociaux sous forme de disciplines à diffuser : la relation pédagogique traditionnelle est une transmission descendante non dialogique, et la compétition pour le niveau d'excellence exclut ceux qui n'ont pas la culture du mode pédagogique uniquement transmissif. L'Éducation spécialisée a pour mission d'assister ceux qui ne savent pas sauter les obstacles tout seuls, les handicapés, les inadaptés et les déviants : pour réparer des manques, des déficits, des incapacités et pour aider à l'insertion comportementale. L'Éducation populaire est l'éducation non formelle dans le temps du loisir : elle valorise des savoirs expérientiels pour prendre part au jeu social et aux actions collectives, facilitant l'expression des savoirs partagés. Elle est éducation permanente et culturelle des savoirs d'action toujours en construction, transformés par l'action

collective, en complément des savoirs distribués et objectivés. Les deux exemples suivants illustrent deux rapports au savoir : le mouvement ATD Quart Monde valorise les savoirs d'expérience des publics démunis et leur expertise d'usage en métissant les savoirs théoriques et les savoirs d'action ; en contrepoint les universités populaires de Corcuff à Lyon et d'Onfray à Caen valorisent la culture héritée des Lumières et le savoir universitaire pour développer la citoyenneté, en tant que raison universelle du peuple éclairé par la connaissance.

Les Rencontres sur Condorcet (Dumazedier, 1994) ont donné une nouvelle actualité à l'apprentissage tout au long de la vie. Apprendre, c'est conscientiser ses déterminismes et ses conditionnements pour s'émanciper, refuser les probables fatalistes. Dans les maquis de la Résistance, Dumazedier, qui a créé Peuple et Culture à la Libération, avait inventé des méthodes d'entraînement mental et de développement culturel pour avoir des armes critiques de réflexion sur le développement socio-économique. Il dénomme « sujet social apprenant » l'auto-développement de soi, la recherche d'identité collective et individuelle. Les pratiques sociales d'autoformation hors travail consistent à élucider ses expériences, échanger avec les autres au cours des actions, butiner dans les offres de formation organisée. L'enjeu est d'habiter le temps libre pour le monde et sa culture, pour se perfectionner en tant qu'apprenant, au lieu de seulement remplir le temps vide du loisir avec des objets de consommation produits par l'industrie des loisirs, pour une distraction passive et du divertissement. Les pratiques d'autoformation s'inscrivent dans l'héritage des pédagogues de l'Éducation nouvelle<sup>51</sup>, qui prônent une participation active à sa propre formation en ayant confiance dans ses ressources plutôt que d'accumuler des connaissances. Les méthodes actives partent des centres d'intérêt de l'apprenant pour favoriser l'expérience personnelle : le tâtonnement expérimental pour explorer, ainsi que la coopération pour partager les savoirs. Pour Claparède l'intelligence est une fonction d'adaptation aux situations nouvelles où, face à une situation inconnue, le sujet procède à des tâtonnements pour vérifier ses hypothèses : « C'est justement pour préparer à la vie que l'éducation doit être une vie. Et si l'éducation se propose d'être une préparation à la vie, sans être elle-même une vie, elle ne prépare pas à la vie. »<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle tient ses congrès entre 1921 et 1946, elle réunit entre autres : Claparède, Dewey, Neill, Freinet, Piaget, Decroly, Montessori, Ferrière

Un nouveau LIEN Lien International d'Éducation Nouvelle a été créé en 2001

<sup>52</sup> Claparède. (1968, 1973) *L'éducation fonctionnelle*. Genève : Delachaux et Niestlé

Au XIXe siècle, le projet politique d'émancipation par l'instruction porte la foi dans la capacité à agir sur la société par l'éducation et le progrès, et l'éducation à lire et écrire permet de pouvoir voter de manière émancipée. La conscience de classe des ouvriers se construit dans des amicales, des mutuelles, des coopératives, qui produisent collectivement des connaissances, des représentations culturelles, des signes propres à ces groupes sociaux qui s'organisent contre l'exploitation qui leur est faite. Ils ne voulaient pas envoyer leurs enfants dans l'école de la bourgeoisie et des congrégations religieuses. Le manifeste du parti communiste par Marx en 1848 est la première formalisation de l'analyse critique de l'économie industrielle. Il propose l'utopie d'un autre mode de production et de développement pour donner du sens au travail qui ne soit pas une exploitation.

L'élection de la petite bourgeoisie, dans la Troisième République en 1880, rend possible le droit syndical et de grève et les premières bourses de travail. La laïcisation de l'école est faite par Jules Ferry en mars 1882. L'école ne doit enseigner que l'universel, ce qui dépasse les particularismes pour s'adresser à tous et à chacun, sans blesser la conscience d'un seul (lettre aux instituteurs de novembre 1883). La laïcité est une sorte de dénominateur commun civique et moral alors que les religions divisent. Les citoyens libres et égaux en droit peuvent alors construire un destin commun partagé.

Cette clôture symbolique, qui veut mettre l'école à l'écart des enjeux sociaux, va être dénoncée par le mouvement d'Éducation nouvelle. Freinet parle d'éducation populaire en prônant un apprentissage de la démocratie en actes au sein des institutions de la classe, et au sein du village. L'intention de conscience critique, ou de pensée critique dans l'instruction des enfants est bien inscrite dans le projet de l'école républicaine. Mais l'Éducation nationale organisée par Ferry n'a pas repris les principes révolutionnaires de construction de la citoyenneté de Condorcet. Il n'y a pas de mise en scène de l'apprentissage expérientiel de la démocratie et du droit au sein de l'école, hormis les rituels dans les conseils de parents d'élèves et les délégués de classe.

L'Inspection générale de l'Éducation populaire, au sein du Ministère de l'Éducation nationale, utilise la notion d'éducation permanente en 1955 pour élargir les projets de l'éducation post-scolaire et de l'éducation populaire. Elle vise un développement culturel des jeunes et des adultes, afin de compléter l'enseignement scolaire, de féconder la formation initiale et professionnelle par une formation des citoyens. « En rendant à l'homme la conscience de sa place dans le monde où il vit, de ce qu'il doit au passé, de ce qu'il a fait aujourd'hui, on lui rendra la certitude que

l'avenir est entre ses mains et qu'il lui appartient de rester maître des forces qu'il a dominées et auxquelles il ne saurait s'asservir » (A.F.P. 2002, p 118).

Le projet d'éducation populaire est "doublé", en tant que complété et dépassé à la fois, par la politique d'éducation permanente inscrite dans l'article 1 de la loi de juillet 1971 : «La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ». Mais les besoins d'employabilité ont favorisé la formation professionnelle continue d'adaptabilité et de promotion individuelle au détriment du projet global d'éducation permanente, c'est-à-dire la promotion collective et l'éducation mutuelle. Le budget de la formation continue est utilisé par les cadres plutôt que par l'ensemble des salariés, la promotion des hommes capables d'animer l'entreprise est primordiale. L'éducation est un enjeu de productivité, une ressource humaine organisée selon : le taylorisme des années vingt, l'enrichissement des relations humaines des années cinquante, l'intelligence stratégique des organisations des années quatre-vingt. Le savoir qui s'use nécessite un recyclage continu plutôt qu'une culture générale critique pour s'inventer et s'imaginer. En 2004, la formation continue est rebaptisée « Formation tout au long de la vie ». Pour les associations qui ont investi le champ de la formation permanente, la concurrence du marché s'est imposée au détriment de leur culture associative : elles ont vécu la perte des méthodes pédagogiques actives et expérientielles par l'embauche massive de formateurs extérieurs, et l'arrivée du marché des formations diplômantes au détriment des formations bénévoles d'engagement.

Pendant le Front populaire de 1936, la notion de culture populaire émerge et il y a eu des créations de maisons de la culture dès 1934. Pour valoriser les pratiques artistiques, Léon Blum propose à Léo Lagrange un secrétariat d'État à l'organisation des loisirs et des sports pour « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture ». L'originalité est d'articuler la culture "cultivée" qui décrypte le monde et la pratique culturelle ou artistique qui permet de s'épanouir. En 1944, Jean Guéhenno est nommé à la Direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse à l'Éducation Nationale. Avec Tanguy Prigent au Ministère de l'Agriculture, ils estiment que la politique de 1936 a été trop favorable aux classes urbaines et a renforcé la posture « vichyste » du monde rural. Ils veulent œuvrer à la parité culturelle entre citadins et ruraux en donnant des subventions aux activités culturelles de la jeunesse rurale. En 1947, cette



Direction recrute des instructeurs nationaux spécialisés d'éducation populaire (chant, danse, art dramatique, arts plastiques, cinéma) qui encadrent des stages de réalisation. 1944 voit aussi l'introduction de la culture dans le travail via la création des comités d'entreprise<sup>53</sup>. Le projet politique est celui d'une conscience culturelle en réaction à la barbarie de la guerre mondiale, un projet éducatif pour se développer culturellement : apprendre des façons d'agir, de penser, de sentir, apprendre des civilités au sens de civilisations, apprendre des modes de participation à la société. L'action culturelle est alors une action éducative globale, où le militant culturel sensibilise à l'art autant qu'à l'exercice de la pensée critique et au partage des cultures locales.

En 1958, André Malraux va séparer l'action culturelle en créant un ministère spécifique des Affaires culturelles. Il pense que la démocratisation culturelle se réalisera grâce à un accès facilité aux œuvres artistiques dans des équipements décentralisés qui en assurent la diffusion. Le Théâtre National Populaire de Jean Vilar sera le seul à faire le lien entre l'éducation populaire et la culture<sup>54</sup>. Les pratiques amateurs, dites non-créatives, sont reléguées à Jeunesse et Sports. La culture cultivée est le supplément d'âme, les pratiques culturelles amateurs sont dévalorisées parce que le loisir est trivial et considéré comme antinomique du culturel.

Dans les années 1970, la notion de développement local introduit une composante culturelle qui valorise les identités culturelles de territoire, les diversités et les métissages de la culture populaire. Le développement culturel est un atout pour reconnaître et combiner les potentialités du territoire et des habitants qui veulent «vivre au pays » et pour combattre les effets de leur identité fataliste. Il s'agit de cultiver la confiance pour dépasser les identités culturelles défensives en sachant repérer ses ressources et non pas uniquement ses manques et ses contraintes, et sécuriser une identité culturelle offensive et alternative. Mais le développement économique a tendance à utiliser la culture identitaire comme facteur de marketing (ou comme facteur de productivité et de modernisation pour une entreprise ou une collectivité locale). La culture est devenue aussi une marchandise, des signes immatériels qui se vendent.

Dans les années 90, la médiation culturelle réaffirme la nécessité d'une éducation des passerelles entre l'art et les publics exclus. La visée de démocratisation culturelle, qui est l'accès populaire aux œuvres par simple diffusion de proximité, est remise en cause et débattue par la visée de

---

<sup>53</sup> Création des associations : Travail et Culture, Tourisme et Travail

<sup>54</sup> L'acteur Renucci réalise encore aujourd'hui ce travail en Corse ainsi qu'Ariane Mnouchkine avec le Théâtre du Soleil à la Cartoucherie de Vincennes

démocratie culturelle qui nécessite d'éduquer l'habitus d'accès aux oeuvres, l'apprentissage des codes et du sensible. L'action culturelle doit alors organiser la confrontation des systèmes de valeurs et de représentations des hiérarchies culturelles, ne pas nier la culture populaire au seul profit de la culture cultivée des beaux-arts, utiliser les savoirs et les pratiques des groupes sociaux pour sortir du processus de reproduction d'un capital culturel seulement accessible à quelques-uns.

### **5.3 - Le projet de citoyenneté participative**

La laïcité est une fiction symbolique pour faire coexister toutes les croyances et incroyances possibles en en faisant une liberté civile privée. Les constitutions de 1946 et de 1958 ont instauré la laïcité de l'État comme principe républicain qui garantit à chaque croyance sa place dans la société pour vivre ensemble : la reconnaissance de l'égalité en droit et en dignité au-delà des diversités culturelles et des convictions individuelles. La laïcité est le mythe du vivre ensemble dans une humanité plurielle, la garantie de la paix civile, l'expression de la pluralité des convictions, et le respect de la dignité de chacun. Elle nécessite de délibérer régulièrement sur la définition de l'intérêt général face aux demandes privées. L'Éducation populaire, exemplaire de cette intention humaniste, est développée autant par les mouvements du catholicisme social que par les mouvements laïques. Par exemple le mouvement du scoutisme décline une forme pédagogique commune (vie de groupe en milieu naturel) dans autant d'obédiences religieuses : les scouts catholiques, protestants, musulmans, et laïques<sup>55</sup>.

La laïcité est le lieu public d'expression de l'universel, tandis que le domaine privé est celui des identités particulières et communautaires. Mais la dichotomie public/privé est une simplification illusoire. La coexistence des communautés est concrète et elle nécessite de tolérer les gens tels qu'ils sont, d'autant qu'ils ont une revendication identitaire, communautaire d'être reconnus dans l'espace public. Paolo Freire (1974) définit l'inter culturalité comme le tissage de dialogues à l'infini, à l'intérieur et entre les sociétés. L'éducation dialogique sert à savoir communiquer et interpréter les croyances, les règles, les conventions, pour en débattre le sens et en faire un

---

<sup>55</sup> Mouvement laïque des EEDF : Eclaireuses et Eclaireurs de France.

potentiel créateur. Les visages de l'étranger sont multiples : cultures de contact fécondes, interactions et métissages des relations, ou les peurs de la mondialisation et de l'immigration.

Le mythe de l'éducation populaire est celui de l'idéal démocratique du progrès et de la justice pour l'émancipation de l'individu, dans l'égalité des chances et d'accès aux biens sociaux, culturels, économiques. Être progressiste, rappelle Paolo Freire (2005), c'est se sentir mal avec les injustices, se mobiliser contre les inégalités, s'offenser des discriminations, se battre pour la décence, lutter contre l'impunité, récuser le fatalisme cynique et immobilisant. Le thème de la solidarité face aux inégalités est consensuel : pourtant décider des réponses aux besoins face aux privilèges, en les rééquilibrant par une politique publique de redistribution des richesses, est l'objet des controverses entre la vision libérale et la vision socialiste.

La société civile du XIXe siècle a eu le sens de l'utopie, du dialogue sur un monde idéal. Elle a tenté d'inventer des modes de coexistence plus justes et plus solidaires pour lutter contre la misère et vivre à l'abri du besoin, pour contrôler l'insécurité à l'abri de la peur, et ainsi elle s'est battue pour les droits humains et vivre dignement. Les mouvements d'Éducation populaire ont alors porté le mythe démocratique de "liberté, égalité, fraternité" dans la formation des citoyens par des actions militantes pour la démocratisation de l'instruction, le droit de se syndiquer et de s'associer, le droit aux loisirs et à la culture, la mutualisation des risques et la solidarité. Puis la crise de 1929, le Front populaire de 1936, la Libération de 1945 ont modelé l'influence de l'État dans la régulation de la société. Les pouvoirs publics ont institutionnalisé les innovations civiles, principalement entre 1945 et 1971, au point de se désigner comme un État-providence. Ils ont institué une sécurité sociale, une protection de la jeunesse dans une Éducation nationale qui fixe l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans ou dans une Éducation spécialisée où la protection judiciaire privilégie l'éducatif, un droit à l'éducation permanente des adultes, une action culturelle de diffusion des œuvres sur le territoire.

Les principes de la constitution républicaine instituent le gouvernement du peuple par lui-même, et la loi comme expression de la volonté générale. L'État est simplement un instrument et une organisation du pouvoir au service de l'intérêt général, et les administrations gèrent le bien commun. Or les institutions fonctionnent mal parce qu'elles sont devenues technocratiques et bureaucratisées : crise du lien civique par l'abstentionnisme électoral, crise du lien politique par la déconsidération des élites de la représentation, crise de la solidarité par manque de transparence des répartitions et des transferts économiques. Les citoyens ont de moins en moins

une lecture claire de leurs droits dans la complexité administrative. Ils n'ont souvent qu'un statut d'administré à qui le droit est appliqué, sinon d'assisté social à qui l'on donne réparation ou compensation de l'effet des inégalités. La solidarité nationale est devenue trop abstraite pour prendre complètement sens, il faut donc des solidarités locales pour la protection sociale.

La contestation du système politico-administratif centralisé et de l'administration préfectorale a démarré dans les années 60, par une revendication de pouvoir local et territorial qui a abouti à la mise en place de la décentralisation en 1982. Mais paradoxalement le système de notabilisation des élites intégrées et des experts a été renforcé et a brouillé la lecture claire de la répartition des compétences entre tous les échelons de décision locale. La participation des citoyens à la gestion locale est non garantie : ils n'ont que le suffrage universel comme contrôle<sup>56</sup>. Les professionnels de la politique monopolisent la production politique et concentrent les moyens du capital culturel, sinon économique. Les citoyens ordinaires sont profanes et consommateurs parce que la participation à la politique suppose une compétence sociale et technique dont ils sont dépossédés. Rappelons que le "demos" grec ne représente que la haute bourgeoisie, la société ayant le pouvoir, et qui n'existe que parce qu'elle est séparée de la classe des esclaves (tous les pédagogues entre autres).

Les rituels pour empêcher le débat, pour maintenir l'ordre établi sont très actifs. Le jeu politique se fait plus par sondage d'opinion et marketing que par délibération ou par conflictualité. Les lieux de concertation sont aseptisés, étant plus consultatifs que décisionnels. Le déplacement du politique au local laisse à la commune de base le soin de gérer le compromis, la vie quotidienne et l'action concrète.

La citoyenneté modeste et ordinaire du simple vote ne suffit pas à une rénovation de la démocratie où la citoyenneté n'est que partielle dans la proximité. Il y a risque de confondre citoyenneté et civilité, c'est-à-dire l'adaptation individuelle aux normes de comportement qui permet le minimum de vie en société mais de façon détachée des problèmes collectifs globaux. Les référents symboliques doivent être forts pour jouer un rôle d'aiguillon vis-à-vis des pouvoirs publics et des forces politiques.

La citoyenneté exige des droits civils, des droits politiques et des droits sociaux pour avoir les capacités de maîtriser un peu son destin. L'exercice de la citoyenneté se réalise dans des réseaux d'échanges de savoir, ou du développement communautaire sur son lieu de vie et de travail, et dans les lieux de la négociation avec les élus locaux et les administrations sur l'expression de

---

<sup>56</sup> Mais pas de vote dans l'intercommunalité qui est devenu le lieu majeur décisionnel depuis une dizaine d'années. Le vote direct est prévu dans la réforme des collectivités locales de 2014.

propositions pour vivre ensemble. La démocratie de participation peut critiquer la démocratie de représentation, infléchir les procédures consultatives pour amener à délibérer et à questionner les délégations de pouvoir, les décisions prises au nom d'un mandat. L'exercice citoyen est aussi un pouvoir d'usage des services publics, d'en analyser l'accès et la qualité, et d'oser interpellier l'espace public décisionnel pour produire du droit et des alternatives sur les politiques publiques.

La désaffection de la politique classique ne veut pas dire dépolitisation : l'abstention peut être aussi un jugement critique si elle est réflexive plutôt que passive. Le renforcement de la citoyenneté passe aussi par les groupes qui prennent le droit d'intervenir sur ce qui les concerne, pour ne pas laisser la parole aux seuls experts, et pour retourner à la société un message sur les mécanismes producteurs de l'exclusion. Le message qui a fonction langagière et symbolique donne une compréhension des modes de régulation sociale et de leur transformation potentielle, pour ne plus simplement gérer à l'infini les conséquences, les liens sociaux défaits, le traitement social des dysfonctionnements économiques.

Des minorités d'acteurs sociaux savent organiser des actions collectives, des contestations mobilisatrices pour faire entendre les problèmes et leur résolution alternative. Ils produisent des représentations pour fabriquer de la conscience collective, des alliances sociales contre l'oppression et l'injustice. Ce mouvement social qui dénonce les dominations sociales (école, immigration, sexisme, racisme parmi d'autres) reste faiblement reconnu comme acteur politique dans le champ de la politique instituée. Pourtant il produit un projet collectif symbolique. Il peut souder des groupes et il peut disputer une part de la représentation politique aux élus traditionnels. L'action des Robin des Bois à l'hiver 2006, en installant des tentes le long des quais de la Seine pour les sans abris, a eu un grand impact médiatique. Son caractère évènementiel était critiqué par les associations dont c'est l'action quotidienne<sup>57</sup>. Les deux modes d'intervention sont pourtant complémentaires, l'évènement instituant a fait bouger l'appareil législatif, mais l'organisation associative est indispensable pour faire appliquer des décrets et faire vivre l'idée innovante pour qu'elle ne soit pas qu'un feu de paille. Les associations portent la parole des « sans » (sans domicile fixe, sans papiers, sans boulot fixe, sans école, relégués dans leur quartier), se battent pour l'équité des personnes dont les droits ne sont pas effectifs, en les informant pour faire aboutir leurs droits. Mais elles organisent peu la participation politique des pauvres qui ont donc un statut politique amoindri, une citoyenneté de qualité inférieure.

---

<sup>57</sup> CHRS Centres d'hébergement et de réinsertion sociale ou Emmaüs

Les formes de participation sont politisées quand elles permettent l'interprétation collective des problèmes concrets, des situations sociales de tension ou de conflit. La réflexion sur la manière de vivre ensemble dévoile les rapports de forces, les relations inégalitaires entre acteurs sociaux, les affrontements de points de vue et d'intérêts. La cohésion sociale autour de l'appropriation et la redistribution de richesses, suppose un choix dans le travail d'institution : lutter contre l'exclusion ou gérer l'exclusion, transformer ou s'intégrer et s'adapter.

La désyndicalisation, la crise de la représentation politique, la crise de l'État-providence, construisent l'enjeu associatif comme enjeu majeur pour la démocratie dans la mesure où il est encore crédible pour la population. La Coordination Permanente des Collectifs et Associations<sup>58</sup> qui regroupe presque la moitié des associations françaises, via leurs fédérations respectives, revendique d'être le troisième pilier de la démocratie avec les syndicats et les partis politiques. Elle demande la reconnaissance des associations comme des "corps intermédiaires de la République", qui font vivre les valeurs de citoyenneté, de démocratie et de respect des droits de l'homme. Elle s'auto-définit comme participant à la cohésion sociale et au bon fonctionnement de la société. Ses problématiques portent sur l'engagement citoyen des bénévoles et volontaires, l'économie d'intérêt général, le dialogue civil territorial et la démocratie participative.

La philosophie politique républicaine initiale était de créer un corps intermédiaire entre l'État, le citoyen et le système économique. Le corps intermédiaire ou communautaire pensé par De Tocqueville était le seul moyen de contre-pouvoir, de résistance des citoyens au pouvoir central, en créant des organisations tampons dans les failles de l'administration pour organiser la médiation entre l'individu et l'État. Là où De Tocqueville dit le besoin d'apprentissage de la démocratie par les citoyens, les sociologues Durkheim et Bourgeois présentent les formes de solidarité comme remparts contre l'anomie sociale, l'excès d'ordre ou les désordres.

Les corporations et les associations de métier ont été interdites par la loi Le Chapelier depuis 1791. La revendication du mouvement associationniste des années 1830-1840 et du monde de l'éducation<sup>59</sup> est de rétablir le droit de s'associer sans autorisation ni déclaration préalable. Les lois décisives sont prises entre 1870 et 1880 par la Troisième République : liberté de réunion, autorisation des syndicats, liberté de la presse. La liberté de s'associer n'est créée qu'en 1901 par Waldeck-Rousseau. Cette loi a pour objectif d'empêcher les congrégations religieuses de se

---

<sup>58</sup> La CPCA a été créée en 2002 et elle se décline en coordinations régionales.

<sup>59</sup> La Ligue de l'Enseignement en 1866

proclamer associations, les républicains pensaient que l'Église avait un trésor financier qui pourrait être injecté dans les œuvres sociales et dans l'éducation.

Pour Barthelemy (2000), le mouvement associatif français actuel est travaillé par une dialectique entre intégration et contestation, mimétisme institutionnel et autonomie, entre gestion réformiste de la modernisation et ambitions de transformation. Elle constate qu'il est plus dans une logique de conformité, un instrument de régulation, de contrôle social et d'extension des pouvoirs institutionnels que dans une logique de changement, par l'expression conflictuelle et contestataire de la société civile. Les associations sont sollicitées dans le traitement de la crise de la régulation et de la protection sociale, dans l'encadrement et la traduction des demandes sociales, dans la fabrication du lien social, pour valoriser l'investissement des citoyens. Les associations sont réformistes, quand elles proposent une adaptation aux transformations du monde de la société industrielle : des revendications dans la vie quotidienne, des demandes de biens collectifs, et une fonction caritative. Le développement de la vie associative est plutôt l'instrumentalisation d'une modernisation de la politique.

## Chapitre 6 - Contraintes de l'organisation du temps libre

A l'occasion des cent ans de la loi 1901 relative au droit d'association, de nombreuses études sociologiques et d'économie politique ont produit une réflexion sur la vie associative et le développement social local ou solidaire.

Le contrat d'association est un contrat de droit privé, donnant une personnalité juridique civile admise à ester en justice, à contracter, à recevoir des cotisations. Le droit de s'associer a été construit en négatif (la photo du noir au blanc) de la société entrepreneuriale : c'est une société sans but lucratif, sans profit individuel, « une convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun de façon permanente leurs connaissances ou leur activité, dans un but autre que de partager des bénéfices ».<sup>60</sup>

Les préfetures ne connaissent pas le nombre des mises en sommeil des associations, mais l'estimation est d'un million cent associations « vivantes »<sup>61</sup>. Le droit culturel et la compétence à s'auto-organiser sont devenus progressivement un acquis collectif de la société civile. L'estimation est de vingt millions d'adhérents dont quatorze millions de bénévoles.

L'utilisation du droit de s'associer ouvert par la loi de 1901 avait commencé lentement, cinq mille associations étaient créées annuellement jusqu'aux années 50. L'accélération s'établit à partir des années 1970 avec cinquante mille créations annuelles. Sur la période 1996-2001, une nouvelle association se crée par an pour mille habitants, soit soixante-six mille associations ; en 2003-2004, ce sont toujours cent quatre-vingt-dix associations par jour, soit soixante-dix mille créations. En parallèle, le statut d'association d'utilité publique qui permet de recevoir des dons et legs n'a été accordé qu'à deux mille associations (à comparer aux 180 000 « charities » anglaises).

Les raisons de s'associer relèvent de la quête identitaire de reconnaissance : se relier socialement, être utile, donner un sens à sa vie, développer des compétences. Elles prennent des formes diverses d'être présent au monde, de la demande individuelle jusqu'à l'intervention collective.

---

<sup>60</sup> Article 1 de la loi 1901

<sup>61</sup> Haut Commissariat à la Jeunesse : [www.associations.gouv.fr](http://www.associations.gouv.fr) (Tchernonog, 2007)



L'association permet d'articuler des projets particuliers sur un projet commun, d'éviter le repli narcissique en conjuguant l'épanouissement individuel et la solidarité intergénérationnelle. Elle n'est pas une solidarité donnée, naturelle et obligée de la société traditionnelle, mais une solidarité construite à base de contrat, tenant compte des inclinations personnelles sans contrôle social trop pesant. (infra 6.1)

Les trente glorieuses de 1945 à 1975 ont fait émerger une génération de transition pour ne plus être prolétaire (qui vivait en taudis, mal-nourri, à pied, avec une espérance de vie de cinquante ans). Il y a eu plus de changement dans les conditions d'existence que dans les six générations qui ont précédé. En 1805 le temps de travail annuel occupait cinq mille heures soit 70% du temps de vie hors sommeil, mais il descend progressivement : trois mille heures en 1896, la journée de huit heures est acquise en 1919, puis deux mille heures en 1936, et mille six cent cinquante heures en 1980 ; en 1995 il occupe 14% du temps de vie hors sommeil. Avec les trente-cinq heures obtenues en 2000, la durée est fixée à mille six cent sept heures annuelles. Pour Dubet et Martuccelli (1998, p. 42) la signification du travail est moindre dans la définition identitaire des acteurs, « le travail n'est plus une matrice de significations et de valeurs », le travail est une contrainte et l'usure au travail est liée au culte de la performance, à la mise à l'épreuve de soi dans la recherche de productivité. Le travailleur n'a plus un rôle social majeur, même si le chômage reste une expérience où la personnalité sociale et la dignité personnelle sont bafouées. D'autant que le compromis social-démocrate est mis à mal : il faisait accepter un travail peu intéressant contre un salaire assuré et une progression sociale garantie pour ses enfants. Le partage du travail pose la question du partage des revenus et d'une politique des modes de vie pour instaurer de nouveaux rapports entre la vie professionnelle et la vie hors travail. La population est active à 25% dans l'activité professionnelle, les autres sont à l'école, en formation, à la retraite : la société de plein-emploi passe à une société de pleine activité, qui donne plus de temps pour mieux vivre familialement, socialement et culturellement. Les activités hors travail peuvent assurer un épanouissement, une expression et une volonté d'autonomie. (infra 6.2)

Les activités économiques des associations relèvent autant de la vente de produits pour s'auto-financer que de services économiques sociaux pour remettre les exclus dans le circuit de l'emploi. (infra 6.3)

Dans les partenariats avec la scène publique, quelles sont les marges des associations pour délimiter ce qui relève de l'État ou des collectivités locales pour l'aménagement du territoire, et

ce qui relève de leurs droits d'expressions, d'information, d'analyse, de propositions, d'innovations ? (infra 6.4)

## **6.1 - La société civile utilise largement le droit de s'associer**

L'Économie Sociale a longtemps revendiqué d'avoir un compte satellite dans la Comptabilité Publique pour connaître la part économique du secteur dans le Produit Intérieur Brut car "ce qui ne se compte pas ne compte pas". En 2003, l'Insee construit un compte satellite, à partir des déclarations fiscales des employeurs des seules Institutions sans but lucratif (ISBL) selon une recommandation internationale des Nations-Unies, mais qui ne prend pas en compte les mutuelles et les coopératives.

Ce n'est qu'à partir de 2001, pour le centenaire de la loi de s'associer, que la connaissance statistique de la vie associative fait l'objet d'enquêtes régulières par le CNRS et l'équipe Matisse avec le Centre d'Economie de la Sorbonne. L'enrichissement de la base de données est affiché comme mesure gouvernementale prioritaire en janvier 2005, en passant commande à l'INSEE et en créant un répertoire national des associations sur le Web<sup>62</sup>.

L'enquête 2005-2006 du CNRS (Tchernonog, 2007, p. 163-170) dénombre un million cent associations, qui sont catégorisées selon trois logiques :

- 1) associations dont le projet est articulé à l'action publique : 15% (165 000)
- 2) associations de membres orientées vers la pratique d'une activité : 56 % (616 000)
- 3) associations dont le projet présente un fort contenu militant : 29 % ( 319 000)

Re . 1) La première catégorie gère un service qui pourrait être public ou entrepreneurial :

action sanitaire et sociale et aide aux chômeurs (17%),

---

<sup>62</sup> Le système WALDEC du Ministère de l'Intérieur est déployé depuis 2005. Il est devenu Répertoire National des Associations en octobre 2009. Le logiciel permet aux nouvelles associations de se déclarer, et de se catégoriser dans 29 thèmes et 250 rubriques depuis avril 2007 .

éducation privée, recherche, formation professionnelle (9%),

défense d'intérêts économiques et services aux entreprises (7%).

Les collectivités locales ou l'État exercent une tutelle de droit ou de fait sur les organismes de gestion sanitaire et sociale pour contrôler leur mission déléguée de service public. Les associations ont une dépendance totale aux subventions publiques, elles ne sont donc pas libres d'adopter n'importe quel statut ou règlement intérieur ou de choisir la convention collective de référence. La grande professionnalisation du secteur ne laisse au bénévolat que la présidence des instances administratives. Les associations « faux-nez » de l'administration utilisent aussi cette formule juridique pour contourner les rigidités administratives de la comptabilité publique, pour avoir une facilité pour collecter des fonds ou pour mobiliser des acteurs extérieurs : ainsi elles risquent une requalification en gestion de fait. Quant aux associations qui produisent des biens et des services marchands analogues aux entreprises, elles peuvent faire l'objet de dénonciations et scandales : avantages en nature, détournement de fonds, dirigeant de fait, clientélisme d'administrateurs cooptés, absence de démocratie interne, faillite des instances de contrôle.

Re. 2) La deuxième catégorie classe les associations d'intégration, d'épanouissement personnel et de projets locaux : sport (36%), culture (28%), loisirs et vie sociale (29%).

La recherche d'une expression et d'un développement individuel se réalise à travers une activité collective, sportive ou culturelle, où l'on se reconnaît des intérêts communs. Signer sa carte d'adhérent ou sa licence sportive est un premier contrat qui dit des horaires et des règles de vie collective. C'est un lieu d'échanges pour compenser le vécu d'une dévalorisation des liens sociaux, l'appétit d'affectivité non pris en compte sur les lieux contraints du travail ou de l'école, le contre-point des seuls échanges marchands et monétaires.

Re. 3) Les collectifs de mobilisation défendent des causes et des droits ou révèlent les dysfonctionnements des services publics : défense des consommateurs, associations d'habitants et cadre de vie, défense de l'environnement, action humanitaire et caritative.

Avec peu ou pas de salariés, ils permettent une intégration sociale diffuse en défendant des idées, en réparant des injustices. Il est légitime ici de parler d'un contre-pouvoir parce que l'association révèle le dysfonctionnement ou l'absence d'un service, et les citoyens peuvent se saisir eux-mêmes de certaines responsabilités, révéler de nouveaux besoins, et démultiplier les actions des collectivités publiques.

Dans les revendications contre la planification urbaine devenue instable ou inefficace, une multitude de groupes aux intérêts spécifiques et de pression ont appris à s'organiser, à participer aux débats publics, à être porte-parole, à exercer une action politique leur permettant de se faire entendre des instances législatives et judiciaires. La recherche de formation et de savoirs partagés pour se défendre sur des intérêts communs, pour faire face aux transformations de son milieu de vie permet d'assurer cette défense au sein des circuits de décision publics, sans volonté d'investir les lieux de pouvoir politique. Les associations de défense du consommateur ou du cadre de vie ont appris à se défendre juridiquement contre les abus de pouvoir.

Dans les mobilisations pour les « sans droits », la compétence des dirigeants assure le passage d'un élan de solidarité, de sympathie vis-à-vis de personnes éprouvant les mêmes difficultés, en une action publique organisée et complexe. Les associations de lutte plus radicale (droit au logement, sans papiers, Robin des bois, Education sans frontières...), en dénonçant la situation sociale et politique, ont appris à créer des événements médiatiques de solidarité. L'association ATTAC (association pour la taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens) créée en 1999, se décline en deux cent cinquante comités locaux pour former ses trente mille adhérents aux démontages des rouages économiques et financiers. Elle se désigne comme mouvement d'éducation populaire dans son objet statutaire pour « reconquérir les espaces perdus par la démocratie au profit de la sphère financière et se réappropriier ensemble l'avenir de notre monde ».

En 2004, l'INSEE dénombre vingt et un millions de personnes de plus de 15 ans qui sont membres d'une association et qui participent à leur action en leur donnant de l'argent, en leur achetant des services ou en se joignant à des manifestations ponctuelles. (À comparer avec la syndicalisation : quatre millions en 1945 et deux millions en 2000, respectivement 25% et 6% de la population active). C'est moins que dans d'autres pays industrialisés : les pays nordiques rajoutent le décompte des adhésions aux syndicats, les Anglo-Saxons rajoutent les associations religieuses et « charities ».

Quatorze millions de bénévoles animent ces associations, qui donnent une moyenne d'heures de travail annuel par association de 1399 heures (ibid.p.105-116). Le temps de bénévolat correspond à 935 400 d'emplois équivalent temps plein, à comparer aux 1 045 800 emplois salariés équivalents temps plein. Plus de quatre associations sur cinq, soit 84,4% des associations, fonctionnent exclusivement avec des bénévoles. Les mouvements de jeunesse, les associations caritatives, les équipements sociaux, les services de voisinage ont un important bénévolat : ils se

rendent un service à eux-mêmes ou à leurs proches (familles des handicapés et personnes âgées), ou bien ils participent à une activité d'utilité sociale en faveur de personnes avec lesquelles ils n'ont aucun lien direct, ou bien ils s'engagent pour animer la vie locale. Le bénévolat décroît au fur et à mesure qu'une association se professionnalise.

## **6.2 - La position des classes moyennes et des classes populaires**

Plus des deux tiers des présidents sont cadres moyens ou supérieurs (ibid. p. 128). Bourdieu (1979) analyse les pratiques sociales selon l'appartenance de classe : les capitaux acquis créent une position sociale, une distinction, et structurent des modes et styles de vie par cumul d'avantages ou par cumul de handicaps, ainsi que l'habitus qui est l'ensemble des dispositions acquises façonnant intimement l'individu. Le type de capitaux dont chacun est propriétaire constitue la dot des ressources pour se situer dans le monde, pour se donner une image cohérente du monde, des autres, et de soi : capital économique et matériel par les revenus, capital social par la qualité de ses réseaux de socialisation et par les privilèges liés à sa position, capital politique par la capacité à défendre ses intérêts et ses droits, capital culturel et symbolique par les diplômes, la maîtrise des savoirs et des références culturelles.

Pour Touraine (1973), du fait de l'extension de la capacité d'action de la société sur elle-même, les rapports de classes s'élargissent, et le clivage de lutte de classes « bourgeoisie-prolétariat » ne rend plus compte des groupes concrets de la société. De plus en plus de pratiques cessent d'être interprétables en termes de conflits de classe. Les inégalités et les dominations sociales se donnent à voir dans l'école, l'immigration et les rapports sexués. Les contestations et la multiplication des canaux d'influence produisent des représentations sociales pour fabriquer de la conscience collective pour intervenir. L'enjeu est le pouvoir de la société sur elle-même pour reconstituer des alliances sociales.

Les « trente glorieuses » de 1945 à 1975 sont en fait une période à risques (Guerre froide et guerres anticolonialistes), où il faut sortir d'une société de pénurie, avec de fortes contraintes économiques. La population active devient massivement salariée à 90 %, par laminage des commerçants et des agriculteurs. Une forte conflictualité sociale pour réduire les inégalités, pour organiser collectivement l'État-providence et les acquis sociaux, a quadruplé le niveau de vie moyen, révolutionné les modes de consommation (vacances, transports, propriété du pavillon,

électroménager), et accru le niveau de scolarité des enfants des classes populaires, en leur donnant la certitude d'une mobilité ascendante. L'État-providence et les institutions sociales s'étaient sur un idéal de justice fondé sur la contribution de chacun au travail collectif, opposant le travail à la rente et à l'oisiveté. Tant que la question sociale est transformée en question ouvrière, la démocratie doit réguler ce conflit « contre » le marché, par l'acquisition progressive de droits sociaux et de redistribution des revenus.

Dans le rapport de la gauche politique avec les classes populaires et les classes moyennes, l'équilibre du « bloc jacobin » social-démocrate et ouvrier n'a été atteint qu'en 1981 : 62% des cadres moyens et employés et 72% des ouvriers votent pour Mitterrand aux présidentielles. À la présidentielle de 2002, 38% des employés et 43% des ouvriers votent pour la gauche, la moitié des ouvriers s'abstient ou vote pour le Front National (vote pour Le Pen : 23% des employés et 24% des ouvriers). À la présidentielle de 2007, la gauche et l'extrême gauche n'ont attiré qu'un tiers de l'électorat populaire. D'une part, les thématiques du travail, de l'immigration, de l'insécurité ont capté le peuple à droite, et d'autre part l'espérance d'un avenir radieux à gauche a éclaté.

Des années 60 aux années 80, la vie associative est développée par l'émergence des couches moyennes salariées qui ont à construire leur identité culturelle pour prendre le pouvoir contre les couches moyennes traditionnelles (artisans, commerçants, gros agriculteurs, notables locaux). En 1960, venir habiter une H.L.M. (avec toilettes et table en formica) est une émancipation pour les femmes qui vivaient dans la ferme de leurs beaux-parents. En 1958, la création du collège unique est une émancipation pour les filles qui n'ont plus pour seul horizon que le certificat d'études et le mariage. Les luttes locales sont alimentées par la destruction du tissu social liée à l'urbanisation, les revendications pour la démocratie directe dans les quartiers, les revendications sur l'environnement qui sont les prémisses du discours écologique. Même si la petite bourgeoisie a une stratégie de réussite individuelle, la reconnaissance sociale passe par l'action collective du bénévole qui se construit des atouts culturels, un capital social de dignité et respectabilité. Il y a un équilibre entre les intérêts particuliers et la défense de l'intérêt général.

La contestation ouvrière a pour enjeu la lutte contre l'exploitation collective, la promotion de la classe ouvrière et la solidarité politique. La décroissance des ouvriers de la société industrielle depuis 1975, remplacés par la montée des employés travaillant dans les multiples services, avec des emplois précaires et instables, a transformé les représentations et le discours public politique, qui parle des classes populaires au lieu de la classe ouvrière, des exclus plutôt que des exploités,

et des handicaps ou inégalités des conditions à la place des rapports sociaux de classe. La fragmentation des acteurs sociaux en une série de minorités multiplie les demandes politiques, parce qu'il n'y a plus de conflit central autour d'une domination unique.

Il a fallu vingt ans pour qu'il y ait reconnaissance d'une « fracture sociale » par le Président Chirac en 1995, puis le choc électoral d'avril 2002 du vote d'extrême droite des classes populaires pour que la « France d'en bas » soit dénommée par le Premier Ministre Raffarin. Le retour des inégalités se manifeste dans un pouvoir d'achat du salaire ouvrier enrayé, la remise en cause de l'emploi à temps plein pour tous, l'angoisse des classes moyennes sur la perte de trajectoire générationnelle ascendante. Les travaux pour repenser le lien social, sur la pauvreté, sur l'exclusion, et sur la disqualification sociale, sont nombreux à partir de 1992. Castel (1995) repose la question sociale, en comparant le peuple qui vivait à la journée aux jeunes et intérimaires qui vivent dans la précarité, dans la culture de l'aléatoire, la débrouille du provisoire. Il rappelle que l'humiliation des désaffiliés et des inutiles sociaux est individuelle, alors que la conscience ouvrière de l'exploitation était collective. La structure lisible de classes sociales délimitait les fonctions, l'identité collective et l'action commune.

La critique marxiste sur la violence des rapports sociaux reste explicative, même en se détachant de la seule société industrielle. La société en tant que praxis est une société de classes et de conflits de classe dérivés des rapports de production. L'exclusion ou plutôt la non-inclusion n'est pas un effet de la crise (les trente glorieuses sont une exception), elle est plutôt la structure des rapports sociaux, une manière de construire et de gérer la société. Le chômage de masse et le déclin de la société salariale font redécouvrir la pauvreté structurelle qui fut longtemps la loi commune. La mise hors-jeu des inadaptés et des inutiles est le prix des mutations. Les rapports sociaux de domination se jouent dans la lutte de classes entre « le haut et le bas » pour l'appropriation des richesses, mais aussi dans la lutte de places entre « les dedans et les dehors » qui se manifeste dans les filières de relégation et de stigmatisation de l'école, de l'habitat, des politiques sociales. Les pauvres participent encore de la consommation de masse, la non-inclusion n'entraîne pas une mise à l'écart radicale, mais une mise à la marge. Le travail et l'emploi ne sont plus un système homogène même s'ils restent une dimension essentielle de l'expérience sociale, la production et la consommation sont séparées, et les redistributions d'assistance sociale contribuent aux mécanismes de l'exclusion. La lutte de places est une concurrence de mobilité sociale entre individus, une construction hiérarchique entre positions sociales, entre dominants et dominés. Dubet et Martuccelli (1998, p.42) proposent une typologie

des stratifications en quatre grandes positions structurelles : les compétitifs, les protégés, les précaires, les exclus, en séparant le secteur privé qui est précarisé et menacé d'exclusion politique, et le secteur public qui se bat contre les politiques libérales.

Alors que le discours des sociologues depuis les années 80 prônait la fin des classes sociales dans les sociétés postindustrielles, la production sociologique est renouvelée depuis les années 95 sur la conflictualité sociale, la question de la persistance des classes dans les pays développés et l'analyse des inégalités entre classes sociales. Chauvel (in Bouffartigue, 2004, p. 55-70) note les difficultés d'interprétation du diagnostic sur la mobilité sociale, la consommation, la participation au politique, quand le sociologue n'observe que des individus et non des classes sociales, et met en forme la représentation des inégalités et non celle de l'exploitation. Il démontre que le nouveau conflit de classe reste dans l'implicite parce qu'il y a effondrement des partis politiques qui animaient la conscience de classe, alors qu'il y a renouveau de la structuration objective des classes, qu'il y a rigidité croissante des frontières sociales, qu'il y a des indicateurs pour nommer la stratification.

En travaillant sur le recensement INSEE de 1990, Chauvel (op.cité) propose un découpage de la structure sociale en quatre strates, deux extrêmes pour 20% en grande précarité (1) et 15% en grand confort (2), et au centre : 40% de la population en classe populaire (3) et 25% en classes moyennes (4).

Re. 1) La population hors de l'emploi stable et valorisé<sup>63</sup> fait l'objet d'un débat sur la pauvreté qui occulte la question sociale : ils sont nommés exclus et non plus prolétaires. Les gens de peu sont invisibles dans les espaces publics, où ils n'accèdent qu'à une culture de masse imposée, subissant un colonialisme interne. Le retour de la prolétarianisation, c'est-à-dire ne posséder que la seule force de travail sans autre patrimoine, se voit dans la remise en cause de la sécurité du travail, l'exclusion des droits, la précarisation de l'emploi par la flexibilité, et les conséquences sociétales : échec de la scolarisation, rapports sociaux de conflits ethniques, ségrégations, relégation en zone urbaine ou rurale pauvre.

---

<sup>63</sup> 1 250 000 de Rmistes en 1990 – Revenu Minimum de Solidarité remplacé par le RSA Revenu de Solidarité Active en juin 2009. Le Haut Commissariat aux Solidarités Actives estiment que 3 500 000 de personnes sont concernées.



Re. 2) La classe de confort a une existence autonome et valorisée par les responsabilités hiérarchiques et les expertises. La haute bourgeoisie possédant l'ensemble des ressources économiques, culturelles, symboliques ne correspond qu'à 0,10% de la population

Re. 3) La classe populaire salariée, composée des ouvriers et des employés, se caractérise par un emploi routinier, encore une protection sociale, pas de croissance du pouvoir d'achat, une stabilité apparente et transitoire. Le nombre d'ouvriers décroît avec la société industrielle, mais l'économie de services crée des employés, tout autant salariés d'exécution. Le poids des salariés non qualifiés en voie de prolétarianisation, augmente avec les employés à temps partiel (services aux particuliers, restauration et grande distribution, agents de service écoles, hôpitaux). Ceux que l'on nomme les travailleurs pauvres sont surtout des femmes. Deux millions dans l'intérim travaillent à mi-temps en moyenne sur l'année, les services à la personne n'excèdent pas 15h hebdomadaires en moyenne.

Re. 4) Les classes moyennes salariées (dont 18,8% de professions intermédiaires et 10,7% de cadres) sont détentrices du savoir-faire technique et de positions organisationnelles. Elles sont sous tension parce qu'elles risquent un déclassement. La standardisation pour une plus grande productivité et les routines imposées par la révolution informatique des années 80 provoquent un déni de leur culture professionnelle<sup>64</sup>. La déstabilisation de ce groupe pourrait impliquer un renversement culturel et politique profond, la fin du rêve américain.

La reconnaissance de l'existence des classes est un enjeu politique après le refoulement de l'héritage marxiste. Birh (in Bouffartigue, 2004, p 37-53) redéfinit le concept de classe comme l'analyse des rapports sociaux et du système de domination : il désigne le puissant système d'inégalités dans la propriété du patrimoine et des moyens de production et il dynamise le rapport de forces entre groupes sociaux distincts et hiérarchisés. Par les conditions d'existence identiques, la culture commune donne une conscience de classe pour penser son devenir : former un monde social à part et créer un acteur macrosociologique collectif capable de s'organiser pour défendre ses intérêts ou exercer le pouvoir politique. Les conflits entre groupements ont lieu pour améliorer leur position hiérarchique, pour s'approprier les ressources, et pour légitimer l'ordre social (ce qui est juste/injuste, acceptable/inadmissible). Ainsi ils mettent en cause des politiques publiques et mettent aux prises des sujets collectifs. La classe sujet politique disparaît dans la dispersion du vote ouvrier, l'affaiblissement des syndicats, la déliquescence du PCF<sup>65</sup>. Cela

---

<sup>64</sup> Exemple en 2009, le choc des suicides à EDF

<sup>65</sup> Parti Communiste Français

s'explique par la fragmentation des expériences du travail entre ouvriers (le mari) et employés (la femme), par l'inégalité entre les stabilisés qualifiés et les précarisés ou sans prestige, et par l'effritement de la mémoire collective sans transmission générationnelle. Une classe n'existe véritablement que si elle est dotée d'une conscience qui est mobilisée dans la lutte qu'elle mène contre une autre classe. La classe en soi (Marx) ou classe-objet (Bourdieu) correspond à l'ensemble des individus et des catégories partageant les mêmes conditions de vie, mais la similitude d'intérêts ne crée pas une communauté ou un acteur collectif. La classe pour soi ou classe-sujet doit conscientiser un rapport de domination, partager un destin, être en quête de dignité et de légitimité, pour être une force politique distincte et avoir un projet historique. De façon caricaturale, aujourd'hui la seule classe pour soi serait la haute bourgeoisie.

### **6.3 - Les logiques économiques au risque de la marchandisation**

À partir des années 1970, la programmation d'équipements (maisons des jeunes et de la culture, centres sociaux, foyers ruraux mille-clubs) a pour effet la professionnalisation des "permanents" bénévoles. Le corps professionnel d'animateurs socioculturels est créé pour faire vivre et rentabiliser ces équipements. Et parce qu'il faut respecter les créanciers incontournables que sont ces salariés (ainsi que le fisc, et les fournisseurs), ainsi que les règles du jeu imposées par les « subventionneurs », la gestion va prendre le devant de la scène. La structuration de la relation conventionnelle salariés-employeurs aboutit en 1989 à la signature de la Convention Collective de l'Animation socioculturelle.

Après la crise économique de 1974, le travail social a une fonction de traitement ou de remédiation pour pallier les conséquences de la crise. Les associations sont sollicitées pour lutter contre le chômage à partir de 1976, où elles ont un rôle assigné d'insertion sociale et professionnelle, dans les divers programmes "d'emplois tremplins" des politiques publiques de l'emploi aidé. Les divers contrats aidés sont une forme d'aide au financement de l'emploi<sup>66</sup>, et avec des contrats souvent précaires ou à durée déterminée, elles sont un espace de tutorat et de formation pour rendre « employables » (c'est-à-dire mobiles, flexibles, performants). Ce sont

---

<sup>66</sup> TUC en 1981 Travail d'Utilité Collective, l'Emploi Jeune en 1997, Contrat d'Avenir en 2004, CAE Passerelle en 2009 Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi

donc des professionnalisations non secrétées par la vie associative, mais des opportunités qui peuvent déstabiliser les bénévoles. Ils se désengagent parce qu'il y a transfert de la tâche sur le salarié, mais quand la sortie du dispositif d'emploi aidé n'est pas anticipée et qu'il faut licencier faute de moyens pour continuer à payer le salarié, c'est un traumatisme au sein de l'association.

Le CNRS (Tchernonog, 2007, p.85-102) comptabilise 15,6% d'associations employeurs, soit 172 000 associations qui emploient 1 902 000 salariés. Mais la structure d'embauche et d'emploi révèle 53% d'emplois stables pour 47% de petits boulots.

Trois secteurs sont les principaux employeurs, mais leur structure d'emploi est différente en fonction d'une grande disparité dans la taille de l'entreprise :

20,7% sont des structures de l'action sociale et sanitaire qui emploient 39,4% des salariés

55,6% sont des structures de la culture, du sport, et des loisirs qui emploient 27,7% des salariés

9% sont des structures de l'éducation/formation/insertion qui emploient 26,1% des salariés

Face à la complexité croissante de la gestion et de leur fonction d'employeur, le dilettantisme des responsables bénévoles leur est reproché par leurs salariés qui demandent plus de rationalisation, de conformité réglementaire, de prévision, et de cadre pour les profils de poste. L'engagement associatif devient une compétence à former et à « professionnaliser » : il est l'objet de diverses politiques publiques. En 1995, dans les départements ou les Pays, sont créées des missions d'accueil et d'information des associations (MAIA), puis en 2002 des dispositifs locaux d'accompagnement (DLA) et des Centres de Ressources et d'Information des Bénévoles (CRIB) pour auditer et former les responsables bénévoles. En 2006 la loi sur le volontariat associatif<sup>67</sup> crée un cadre juridique sécurisé pour le bénévole<sup>68</sup>, qui devient un hybride entre volontaire indemnisé et salarié, avec un contrat de deux ans exclusif de toute activité rémunérée. Le volontariat se rapproche du concept de « community » philanthropique pour les grandes causes caritatives, où l'acteur intervient dans la sphère publique grâce aux dispositifs.

Le bénévolat de compétences, proposé par des actifs pour une mission ponctuelle sur une cause ou un projet dans le prolongement de leurs compétences professionnelles, intervient

---

<sup>67</sup> Loi n°2006-586 du 23 mai 2006 relative au volontariat associatif et à l'engagement éducatif.

<sup>68</sup> Il a droit aux cotisations maladie, vieillesse, retraite, et il est indemnisé au maximum à 672,66€ en 2009.

principalement sur les questions administratives pour l'aide au recrutement, à la communication et au développement. Il diffuse une institutionnalisation du bénévolat en créant des fiches de postes pour recruter les bénévoles et des techniques de management pour gérer la ressource humaine bénévole. Les associations reconnues d'utilité publique sont autorisées à rémunérer certains de leurs dirigeants sans que leur caractère désintéressé soit remis en cause.

Ces professionnels du conseil diffusent une culture entrepreneuriale sur l'amélioration de la « gouvernance », sur la gestion de l'implication du personnel et sur la gestion financière. La rationalisation de l'entreprise infiltre l'organisation interne des associations : étude de faisabilité ou étude de marché, audit pour rentabiliser, affectation optimale des fonds et excédents de gestion, management des ressources humaines, démarche qualité, modes de décision basée sur la position hiérarchique et non plus sur « un homme égale une voix ».

Depuis les années 1980, il y a débat sur les activités économiques des associations et sur la question de leur rentabilité : leur participation au secteur marchand est-elle concurrence, complément ou alternative au marché ? Il y a débat sur la gestion désintéressée des bénévoles et les contradictions éventuelles du non lucratif et de l'économique, ainsi que la redéfinition de leur utilité sociale pour avoir droit à des subventions publiques.

Les subventions d'État se raréfient et doivent être compensées par la vente des produits pour survivre. La demande et la consommation d'offres de service social et de loisir sont en forte augmentation. Les associations se trouvent concurrencées sur leur propre terrain par la commercialisation des services à la personne, le tourisme social, les activités de loisir, les modes de garde. Il y a une porosité avec le secteur marchand dans les procédures d'appel d'offres de prestations de services. Le ralentissement de la productivité donne moins de moyens à l'État, aux collectivités locales, à la sécurité sociale pour financer le développement de l'éducation, de la santé, du secteur social. Les prélèvements obligatoires (45% du Produit Intérieur Brut) ont atteint un seuil politique, l'opinion publique n'est pas prête à augmenter les impôts et les charges sociales. La collecte des financements privés pour la vie associative est alors encouragée : titres associatifs, appel au mécénat, les livrets d'épargne de partage ou placements solidaires, l'épargne salariale collectée par l'association France active, la collecte marketing de fonds par les grandes associations caritatives ou humanitaires.

En 1984, la loi relative à la prévention et au règlement amiables des difficultés en entreprise, s'applique aux associations en difficulté en les dénommant « personnes morales de droit privé non commerçantes ayant une activité économique ». Il y a suspicion de concurrence déloyale des

structures ayant le statut juridique associatif mais avec une activité plus économique qu'éducative. Pour contrôler les entreprises qui prennent le statut associatif par facilité, de nouvelles formes de structures juridiques sont inventées : SEM-société d'économie mixte avec une municipalité ; SOS-société anonyme à objet sportif ; GIP-groupement d'intérêt public. Les instructions fiscales pour les associations à partir de 2000 délimitent ce qui fait l'activité commerciale accessoire et imposable pour la distinguer de l'activité éducative.

La résistance à l'économie marchande de la concurrence, de la compétitivité, de la rentabilité fait débat dans les fédérations associatives. L'obligation de gagner le marché des prestations de service, de développer la consommation des produits de loisir, de répondre à l'appel d'offres en collant uniquement à la commande, occulte les questions de choix et de projet éducatif.

Les associations qui se positionnent dans l'économie sociale (ou solidaire ou tiers secteur) vont proposer une alternative entre l'assistance de l'État et les exigences productivistes du marché. Elles inventent les entreprises d'insertion, les associations intermédiaires, les régies de quartier, les systèmes d'échange local pour proposer une alternative aux populations exclues du travail. Il y a des besoins et des demandes considérables dans des services du tertiaire relationnel : en éducation, santé, travail social, culture, protection de l'environnement. Ils n'offrent pas un gain de productivité important tant qu'ils ne sont pas standardisés et informatisés (exemple de l'enseignement à distance). Mais l'économie marchande récupère ces services collectifs quand ils deviennent solvables pour en faire un produit de consommation individualisé : la récupération des déchets, l'aide à la personne dépendante, la garde d'enfants.... Le secteur associatif doit continuellement se renouveler. L'État-providence se défait aussi sur les associations pour fournir les services sociaux élémentaires (exemple Les Restos du cœur) sur le mode des « charités » anglo-saxonnes.

Depuis la Charte de l'Économie Sociale écrite en 1979, le secteur de la coopération a redéfini le sens à donner à l'économie : elle est solidaire et durable quand elle gère les échanges de la vie quotidienne, y compris les échanges non monétaires comme les échanges de savoirs, quand la cohésion sociale produit de la valeur. Il s'est organisé en fondant en 1986 des Groupements Régionaux de la Coopération, des Mutuelles et des Associations (GRCMA) transformés à partir de 1993 en Chambres Régionales de l'Economie Sociale (CRES), et instaure en 2003 un Conseil des Entreprises et Groupement de l'Economie Sociale (CEGES). Il a une représentation au Conseil économique et social et dans les CESR -Conseil économique et social régional- en tant

qu'agent économique et social. La Délégation Interministérielle à l'Innovation Sociale et à l'Economie Sociale, créée en 1981, a participé à cette structuration<sup>69</sup>.

L'association devient objet de la sociologie économique. Jean-Louis Laville (1994, p.16) revendique une économie solidaire pour les services de proximité, avec une double inscription dans les sphères publique et économique, une économie du « quatrième secteur » qui mixe : des fonds publics avec des paiements par les particuliers, et le travail rémunéré des professionnels avec la participation non rémunérée des bénévoles, dont témoignent par exemple les crèches parentales. L'État démultiplie l'efficacité de ses moyens limités en aidant financièrement ceux qui veulent bien prendre des initiatives dans les services. L'État et les collectivités locales offrent une partie des biens et des services collectifs, et les structures de l'économie sociale prennent en charge des besoins collectifs mal satisfaits. Laville prône une conception différente du progrès où le rôle de l'économie n'est plus l'augmentation des richesses et des services, mais la valorisation de la sphère qu'il nomme « autoproduction domestique ». L'organisation sociale qui permet à chacun d'avoir sa place dans la société et à pouvoir y être actif est un progrès.

## **6.4 - Les relations partenariales au risque de l'instrumentalisation**

Alors qu'initialement l'association n'est qu'un contrat de droit privé, en 1944 la liberté d'association est reconnue comme un droit constitutionnel, un lieu d'exercice et de défense des libertés. Le centenaire de la loi en 2001 l'a confirmé comme une grande loi républicaine, l'expression d'une liberté publique pour réaliser des projets mais aussi pour exercer un droit à la critique, au même titre que la Déclaration des droits de l'homme de 1789, ou la loi sur l'abolition de l'esclavage de 1848.

En 1981, le nouveau Ministère du Temps Libre (remplaçant le Ministère de la Jeunesse et des Sports avec l'ajout du tourisme social) proposait un débat public sur la nécessité de modifier la loi 1901. Il voulait créer la reconnaissance d'utilité sociale « porteur des aspirations de la société

---

<sup>69</sup> En décembre 2005, la DIES a été scindée en une Délégation Interministérielle à l'Innovation à l'Expérimentation Sociale et à l'Economie Sociale (DIIESES) pour les coopératives et mutuelles, et une Direction de la Vie associative à Jeunesse et Sports. Pour les seize coordinations de la Conférence Permanente des Coordinations Associatives, qui veulent un partenariat de nature interministériel, cette séparation des trois acteurs de l'économie sociale est une négation de l'Economie Sociale par les pouvoirs publics. Fin 2009, la DIIESES est rattachée à la Cohésion Sociale au Ministère de la Solidarité et relève des fonds d'aide à la pauvreté.

civile » auprès de trente mille associations à la place des mille cinq cents alors reconnues d'utilité publique. La concertation des vingt-cinq ministères concernés, la consultation des associations (6500 réponses) à partir d'un projet de loi « Promotion de la vie associative » ont donné une réponse quasi unanime : « ne pas y toucher », la force de cette loi réside dans sa souplesse même permettant son utilisation par tout type d'activité. Cette loi depuis 1901 est donc restée presque en l'état : il y a eu seulement un amendement sous Vichy qui instaure l'agrément préalable pour obtenir une aide de l'État, et en 1981 elle est abondée par le droit de s'associer pour les étrangers vivant en France<sup>70</sup>

Avec la pression du boum associatif à partir de 1970 et la revendication d'auto-organisation révélée par mai 68, la vie associative devient un thème électoral aux élections municipales de 1977. Elle est le début d'une décentralisation spontanée des collectivités locales : toute association participe au tissu social, à la convivialité du territoire, à la démocratie, et la subvention est une reconnaissance symbolique de la richesse sociale apportée. Au-delà d'être un élément constitutif de la structure sociale, elle est affichée comme le pouvoir de la société sur elle-même pour reconstituer le tissu social qui est défait par l'inégalité des conditions. L'action culturelle est de l'ordre du politique, une véritable école du pouvoir local et de l'action collective pour les classes moyennes salariées. La démocratie directe devient le lieu idéal de la participation des citoyens, l'apprentissage de la réalisation d'objectifs d'intérêt collectif.

En 1981 la structure associative est affichée comme un acteur à part entière de la vie sociale et économique. Il est à remarquer que les nouveaux élus de la gauche ont été auparavant des élus associatifs. De nouvelles instances publiques sont créées pour développer la vie associative et assurer sa reconnaissance : le Conseil national de la vie associative<sup>71</sup> doit proposer des réformes et publier un rapport annuel sur l'état de la vie associative ; le Fonds national de développement de la vie associative permet de former les bénévoles, de financer des études et des expérimentations, d'étudier le statut de l'élus social pour que tout citoyen puisse exercer sa responsabilité. Après des Assises nationales de la vie associative en février 1999, la première Conférence de la vie associative a lieu en janvier 2005<sup>72</sup>. Elle a travaillé pendant six mois sur quatre-vingt-un propositions pour améliorer la place des associations dans le dialogue civil, sur

---

<sup>70</sup> Ce droit crée un boum associatif en 1985 : 3000 associations civiques et 650 associations musulmanes

<sup>71</sup> En 2004 il est remplacé par le Conseil de développement de la vie associative

<sup>72</sup> La deuxième Conférence de la vie Associative a lieu le 14 décembre 2009 sous la présidence de M. Hirsch

les relations contractuelles des pouvoirs publics avec les associations et sur la promotion du bénévolat, avant d'aboutir à vingt-cinq mesures annoncées par le gouvernement en janvier 2006.

Le débat sur l'indépendance des associations au regard de leurs moyens par le financement public, soit par l'État, soit par les collectivités locales, est récurrent. La notion de subvention aux mouvements de jeunesse et d'Éducation populaire qui a été créée par le gouvernement de Vichy, et reprise après guerre, institue un préalable pour recevoir une subvention qui est l'agrément de jeunesse et éducation populaire promulgué en 1943. L'État-providence cherche à associer les forces vives de la nation dans la programmation de ses plans à partir de 1958 pour prendre en compte les aspirations sociales. L'État exerce ses politiques éducatives par le biais d'un corps intermédiaire associatif. L'interventionnisme étatique est alors offensif, soit par le biais des subventions d'équipement<sup>73</sup>, soit par son engagement dans le financement de fonctionnement des associations. Depuis les années 75, la perception d'un désengagement de l'État est constante.

Il y a connivence entre associations et administrations qui ont des intérêts communs mais peu de moyens (un petit budget et des services extérieurs peu étoffés). En particulier le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports est une administration «de missions» où les conseillers pédagogiques sympathisent avec les causes qu'ils ont à gérer, et associent les mouvements et les fédérations à la définition et à la mise en œuvre des politiques publiques. Ce mouvement d'institutionnalisation réduit la marginalisation ou induit une collaboration conflictuelle.

La cogestion et la contractualisation avec des agences publiques se mettent en place, notamment pour garantir l'utilisation des subventions versées. Le CNAJEP<sup>74</sup> est un collectif d'experts parlant au nom de la jeunesse, créé en 1968 par soixante-dix associations aux courants de pensée divers, laïques et confessionnelles, prônant la neutralité et le pluralisme apolitique. C'est un mouvement de concertation fonctionnant par collèges, commissions et assemblées plénières avec des méthodes de décision consensuelle lourdes et lentes, et qui se veut groupe de pression sur les choix budgétaires de l'État.

---

<sup>73</sup> Contrat de plan de 1959 : plan d'équipements de Maurice Herzog

<sup>74</sup> CNAJEP : Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire. Déclaré en association en 1991.



En 1992, dix ans après la décentralisation, les fédérations nationales bousculées par la réorganisation administrative des compétences publiques se regroupent dans une Conférence Permanente des Coordinations Associatives qui représentent tous les grands réseaux associatifs.<sup>75</sup> C'est le plus grand mouvement de la société civile qui se définit comme un lieu d'interlocution politique indépendant. Les associations réunies dans la CPCA, par leurs initiatives et leurs expérimentations, revendiquent une place d'utilité sociale sinon de transformation sociale dans la construction du lien social, dans la transformation des rapports sociaux, dans l'action publique. Leurs contributions font la preuve de la plus-value sociale qu'ils produisent. Ils réclament d'intervenir dans le débat public sur l'orientation des décisions politiques et d'être reconnus comme : des lieux d'expression de la souveraineté du peuple parce qu'ils appliquent la notion de gouvernance de l'action publique par une pluralité d'acteurs, et comme une puissance sociale qui contracte avec une puissance publique. En décembre 2005, la CPCA demande de reconnaître la place des associations dans le dialogue civil, avec le statut d'un véritable partenaire social, en revendiquant une représentation renforcée aux instances consultatives.<sup>76</sup>

Une charte des engagements réciproques a été conclue le 1<sup>er</sup> juillet 2001 entre l'État et la CPCA : indépendance, contrats d'objectifs, financements, déductions fiscales, encouragement de la structuration en réseaux, fédérations et unions pour éviter l'éparpillement. Les actions d'utilité sociale réalisée par "un corps intermédiaire partenaire de l'action publique" peuvent justifier d'un financement public. Mais en 2007, la CPCA réclame toujours la mise en œuvre généralisée des conventions pluriannuelles d'objectifs pour sécuriser les relations financières et donc l'emploi associatif.<sup>77</sup> Ce financement conventionnel porte sur le fonctionnement et les objectifs d'action publique de l'association. C'est le moyen de lutter contre la mise en concurrence des associations entre elles par les appels à projet qui jugent des résultats souvent ponctuels, et contrebalancer la commande publique qui définit unilatéralement les objectifs à atteindre. L'administration fait aussi une étude juridique pour redéfinir la notion de subvention qui laisserait l'association relativement plus libre de ses choix d'actions, afin de bien la distinguer de la commande publique et de la délégation de service public.

---

<sup>75</sup> CPCA : 16 coordinations, 700 fédérations, 500 000 associations

<sup>76</sup> Comité Economique et Social et Conseils Economiques Sociaux Régionaux.

<sup>77</sup> Le Ministère Jeunesse et Sports a conventionné 700 associations nationales mais depuis 1995 les grandes fédérations nationales avaient perdu 40% de leurs subventions de fonctionnement.

L'enquête CNRS (Tchernonog, 2007, p. 51-64) évalue le budget associatif annuel à presque soixante milliards d'euros, avec une diversité de gestion importante puisque 62,1% des associations ont un budget inférieur à 10 000€ et 7,8% supérieur à 100 000€. Pour garder une construction autonome de la société civile, il faut une hybridation de ses ressources, entre les cotisations des adhérents, la vente de services, et avec une proportion de ressources publiques qui appartiennent à tous les citoyens, selon l'objet d'utilité sociale de l'association.

Le budget associatif provient à 49% de ressources privées et à 51% de ressources publiques :

les ressources privées	les subventions distribuées
32 % de recettes d'activités et de vente de services	14% par les communes
12% de cotisations	12% par l'État, 1% par l'Europe
5% de dons et mécénats	10% Conseil Général, 4% Régional
	10% organismes sociaux et autres

L'administration d'État et les fédérations avaient un rôle de protection, de conseil et d'arbitrage face aux pouvoirs locaux, contre les clientélismes et les inerties locales, et permettaient d'assurer un mouvement collectif local, avec une capacité de parole politique. Avec la décentralisation, la gestion publique locale est plus pragmatique, organisée en secteurs sur un territoire donné, et dans un cadre contractuel contraint par des dispositifs. Les élus locaux demandent aux associations de faire ce qu'ils ne peuvent réaliser eux-mêmes, mais en encadrant les réalisations associatives de façon très prégnante.

L'implication des associations dans la mise en oeuvre des politiques publiques fait controverse. Le partenariat est asymétrique au détriment de l'acteur associatif parce que l'équilibre des contreparties et des réciprocités est problématique. Quand l'offre publique prend le pas sur les initiatives associatives, quelle est encore leur part d'expérimentation pour faire contre-pouvoir et groupes de pression, pour repérer de nouveaux besoins sociaux et inventer des remédiations, produire une évolution de la structure sociale, être un indicateur du changement social? La gestion publique locale est peu communicante sur les enjeux qui font débat, et le consensus reste «mou» en éliminant les tensions conflictuelles. La reconnaissance d'utilité sociale pour définir le bien commun et les services collectifs reste une revendication majeure.

Ces associations sont utilisées dans un registre instrumental pour prolonger les institutions dans les régulations de l'exclusion, du lien social, du contrôle social. Elles doivent répondre aux appels d'offres en fournissant des idées et des bénévoles en contrepartie de leur financement public. Les collectivités locales font une demande d'animation sociale, pour imaginer des modes de garde pour occuper les jeunes (dans la rue ou dans les structures) et les personnes âgées, et assurer la régulation des liens sociaux. Les conventionnements sont une fragmentation des objectifs et des actions, une obligation de résultats visibles dans une logique de concurrence, de dépendance à la commande publique. Il y a instrumentalisation quand les critères de jugement ne sont pas négociables, quand les projets ne sont que programmatiques, fondés sur une simple distinction entre maître d'œuvre et maître d'ouvrage, sans projet-visée. Il y a technocratie quand les associations doivent réaliser un démarchage technico-commercial expert pour répondre à des appels d'offres de prestations de services, et non plus réaliser une contractualisation entre partenaires pour un diagnostic partagé des besoins sociaux et l'enjeu de leurs priorités. Il y a relation marchande de subordination au commanditaire et de mise en concurrence pour la qualité des services, quand les pouvoirs publics sont donneurs d'ordre et qu'ils achètent des prestations de service, après les avoir choisies à travers une procédure d'appel d'offres. Ils valorisent le grand gisement d'activités dans le secteur des services relationnels, mais au prix d'une monétarisation des rapports sociaux et aux dépens des relations de voisinage et d'entraide. La délégation de service public crée des usagers et non plus des adhérents.

La majorité des associations déclarées, plus tous les groupes ou collectifs de jeunes qui ne veulent pas instituer leur regroupement dans un statut juridique pérennisé, bricolent au quotidien leurs liens socioculturels pour s'échanger des idées et des ressentis et pour s'organiser ensemble. Mais ils n'ont pas la surface politique ou économique pour se rendre visibles : leur flou est à la fois leur force et leur faiblesse.

Les associations, où se retrouvent des professionnels et des bénévoles quasi professionnels, revendiquent une place dans l'économie sociale, mais il faut rajouter le qualificatif de solidaire pour réinterroger la question sociale au sein des rapports sociaux associatifs. Ce champ associatif revendique une place dans le dialogue civil pour être représenté dans les instances politiques instituées en tant que porte-parole.

L'association peut être une école de participation citoyenne au service d'un bien commun. L'Éducation populaire revendique la démocratisation de la société, l'expression des solidarités,

l'apprentissage interculturel face aux conflits de la socialisation, ainsi que le partage des connaissances et des compétences, et l'éducation de tous par tous. L'éducation est Populaire parce qu'elle sert l'intérêt collectif et parce qu'elle prend en charge tous les individus, y inclus ceux que le système rejette. Mais vu les interdépendances entre les associations et l'environnement administratif et marchand, comment se joue la soumission à l'environnement ou sa maîtrise et comment se fait la négociation de reconnaissance mutuelle : arbitrages, régulations et intérêts partagés ?

Les associations peuvent encore avoir un projet éducatif de conscientisation et d'organisation d'un collectif revendicatif (Community Action : éducation alternative, « action directe », ce qui représente 17% des associations en Bretagne) ou être dépendantes des règles de gestion du marché et de la puissance publique (Community Organization : gestion des ressources, éducation complémentaire à l'éducation de base, ce sont 23% des associations en Bretagne). Ces sont les 60% d'entre-deux, les associations dites d'intégration, qui oscillent entre visée éducative et besoins de consommation. (Community Development).

## **En conclusion de cette cartographie du projet et du contexte de l'éducation socioculturelle**

Le dilemme prospectif du système de l'animation socioculturelle est de choisir un champ d'intervention entre la production de services du « tertiaire relationnel » et/ou l'éducation citoyenne. Les associations ont à concilier la rigueur de l'efficacité économique et la pertinence de l'éthique citoyenne. Le risque est que la compétence technique et la logistique se substituent à l'engagement politique sur le projet et au sens donné à l'adhésion de chacun.

Dans les propositions de gestion du temps libre, quelles sont les dominantes entre la marchandisation des activités relationnelles donc standardisées, et la créativité des loisirs éducatifs ? Dans l'éducation socialisante, quelles sont les marges de manœuvre pour imaginer des liens sociaux autres que pacifiés et modélisés ? Peut-on faire autrement que de maintenir les jeunes dans des espaces assignés pour qu'ils ne dérangent pas, ou maintenir les vieux dans des espaces collectifs aseptisés peu propices au désir de vie ? Peut-on faire autrement que d'occuper les enfants et parentaliser les familles ?

On peut participer au service public qui gère notre quotidien, en le questionnant sur les logiques qu'il induit dans nos modes de vie (logement, transports, santé, école, loisirs, justice, environnement, emploi et chômage) et évaluer si le changement social attendu se réalise. On peut produire des prestations de service en questionnant leur transformation en quasi-marché, comprendre la raison de leur marchandisation, c'est-à-dire la réponse à un consommateur ou usager individuel unique. On peut participer à la responsabilité c'est-à-dire la réponse publique quant aux besoins de bien commun, de services collectifs, de sécurité et débattre sur les demandes partielles instrumentales, les intérêts particuliers et communautaristes. On peut faire de la pédagogie citoyenne pour décrypter les systèmes décisionnels, comprendre les cadres conflictuels d'enjeux et d'intérêts, se sensibiliser à la mise en compétition des territoires communaux et se positionner sur les objectifs des fonctions collectives.

Le schéma suivant n'est pas binaire entre le tertiaire gestionnaire du relationnel et l'éducatif idéal démocratique. L'opposé n'est pas l'inverse, c'est juste la rive opposée, deux métaphores pour dire la complexité : le fleuve n'existe que par l'existence de ses deux rives, ou l'hélice de l'A.D.N. ne fonctionne qu'avec ses deux brins.

Les méthodes d'accompagnement doivent permettre d'explicitier les expériences pour qu'elles prennent sens et pour qu'elles soient choisies en connaissance de cause : elles interrogent les démarches et les expertises gestionnaires et pédagogiques pour élucider leur cohérence et leur pertinence par rapport à l'intention éducative et politique.

<b>EDUCATION</b> <i>dialectique entre aspects normatifs et aspects émancipateurs</i>		<b>GESTION</b> <i>entre tertiaire relationnel et tertiaire standardisable</i>	
<b>NORMATIVE</b>	<b>EMANCIPATIVE</b>	<b>SERVICE AUX USAGERS</b>	<b>VENTE D'ACTIVITES</b>
<p>Contrôle social des débordements et incivilités</p> <p>Régulation des problèmes sociaux : immigration, retraites, handicap jeunes en galère</p> <p>Remédiations sociales des crises du système économique : chômeurs et insertion</p>	<p>Développement de son cadre de vie : économique, culturel, social</p> <p>Compréhension du monde Échanges de savoir</p> <p>Participation à la gestion de la Cité Démocratie de proximité</p> <p>Partenariat collectif Mobilisation et organisation</p>	<p>Modes de garde des jeunes, des handicapés, des vieux</p> <p>Offre d'espaces pour les exclus : chômeurs, familles monoparentales</p> <p>Médiations administratives et assistances</p> <p>Participation à la rénovation de l'habitat social</p>	<p>Apprentissage des nouvelles formes de consommation (du labo photo à la cyber commune)</p> <p>Loisirs à la mode</p> <p>Prestations de service</p> <p>Démarche Qualité Conseils et Accompagnements</p> <p>Offres d'occupation du temps libre</p>

## En conclusion

L'Éducation populaire et les systèmes concrets d'animation socioculturelle ont à se construire et à lutter encore aujourd'hui pour faire reconnaître leur rôle éducatif de socialisation dans les politiques enfance-jeunesse, leur participation à la formation tout au long de la vie dans l'éducation permanente, et dans la citoyenneté au quotidien.

L'éducation socioculturelle populaire ne peut pas s'enseigner, parce qu'elle est une éthique d'intervention qui est fondée par les convictions de chacun. Par contre l'éthique peut s'explicitier, s'argumenter, se décaler éventuellement dans la conversation et la confrontation avec ses pairs et avec ses publics. Quels principes sont à défendre dans la pratique quotidienne et comment mettre en pratique les valeurs annoncées : quel accompagnement du développement autonome de chacun, pour l'apprentissage de la vie sociale, le maintien ou le renforcement du lien social ; quelles sont les nécessités éducatives qui permettent de travailler sur les représentations, les allants de soi ?

La question est de savoir si le retour de la référence publique à l'Éducation populaire depuis une dizaine d'années est une symbolique en résurgence, une incantation mythique ou une nouvelle opérationnalité qui se cherche. Éducation populaire et animation socioculturelle sont présentées comme deux systèmes d'action concrets, et selon l'idéologie des «adhérents» : ils sont pour certains politiquement incompatibles, et pour d'autres plus ou moins en interaction, parfois dans une chronologie historique.

Comme si l'éducation populaire était une méthode d'intervention et non pas un projet éducatif, politique et anthropologique, qui définit quelle humanité est à faire advenir. Il reste donc à incarner et à opérationnaliser de façon cohérente et pertinente par rapport aux principes qu'il affiche.

Comme si l'animation socioculturelle avait en soi ses raisons d'être un ensemble fonctionnel cohérent et harmonieux, d'être une bonne organisation synonyme d'équilibre social en amoindrissant les remous et les dérangements dans "les maisons pour tous". Alors que ses fonctions, c'est-à-dire la panoplie de tâches, de gestes, de méthodologies, se jouent dans des statuts et des postures, des manières de jouer les rôles attendus, qui sont connotés à des rationalités éducatives, référencées aux méthodes actives et à l'éducation nouvelle, même si elles

sont implicites. Toute technique pédagogique ou didactique, tout projet programmatique organisationnel sont référés à un projet de visée institutionnelle éducative qu'il s'agit de renommer continuellement pour ne pas en perdre la mémoire ou en diluer le sens.

Le rapport Lepage (2001) est très caricatural sur cette distinction. Selon lui, l'Éducation populaire a le projet noble d'interroger l'action publique, d'analyser les fonctions collectives d'intérêt général, d'être analyseur et contrepouvoir pour féconder la démocratie, tandis que l'animation socioculturelle n'est que la gestion de l'accessoire du loisir et du temps libéré. L'Éducation populaire serait le lieu de l'action collective en participant au mouvement social mais l'animation socioculturelle ne ferait que des pédagogies occupationnelles.

« Quand on parle d'animation socioculturelle, il est devenu à ce moment presque clair qu'il y a des sujets qui animent des objets. On a presque fini la boucle : on est parti d'une démarche historique de sujets qui parlent, se parlent entre eux, et l'on en arrive à des agents qui animent des objets sociaux à qui ils proposent différentes procédures de consommation culturelle ». (Lepage, 2001, p 37)

Ce qui est reproché à l'animation socioculturelle, c'est sa doctrine de neutralité, n'être qu'une technique d'intervention et d'action pour atteindre des groupes sinon une clientèle, encadrée par les dispositifs publics, « un moyen pédagogique destiné à sensibiliser un public d'utilisateurs » dit Geneviève Poujol (1989), sans avoir une représentation politique des effets sociaux et culturels de son action. L'animation professionnelle est contrainte par sa fonction de gestion logistique aux dépens de sa praxis éducative et risque de s'engluier dans sa bureaucratisation. Faire de l'activité d'animation une tâche sociale fonctionnelle sans conscientiser son système de valeurs en tant que finalités sociales et idéologiques, risque d'en faire une entreprise de morale socialisante aseptisée, d'insertion et de réparation dans le monde tel qu'il est.

Ce qui est reproché à la notion d'éducation populaire, c'est d'être un fourre-tout sémantique qui a une fonction moralisante, et qui est une conjonction d'intérêts à l'aveugle, entre ceux qui veulent conformer le bon peuple et ceux qui affirment le peuple souverain. L'utilisation de cette notion peut être un opportunisme incantatoire pour combler un vide méthodologique, ou une diffusion ressentimentale par désespoir de cause.

Mais aussi le flou de la notion permet une utopie créatrice, une charge affective positive, à la hauteur de l'image-symbole d'un idéal à atteindre en combinant une fonction idéologique unificatrice et une fonction mobilisatrice, parce qu'elle est la fiction utopique, l'enjeu qui vaut la peine de se mobiliser. Le flou ou la polysémie joue un rôle fonctionnel dans les interactions entre acteurs sociaux, et donne un apparent consensus sur les significations accordées aux actions communes, même si elles ont des dynamiques différentes, tout en se réservant la possibilité de



prises de sens très différenciés. Les représentations symboliques sont partie prenante du réel de l'acteur et les notions l'engagent, définissant des enjeux et des relations sociales.

Quand les rituels perdent de leur force pour qu'on y croie, quand le rituel organisationnel, c'est-à-dire l'incarnation matérielle des principes, envahit la scène et quand les acteurs jouent mal, les symboles se vident de leur signification ; et réciproquement quand l'action ne fait pas de sens, les acteurs ne savent plus jouer. La magie n'est jamais qu'une adéquation parfaite entre un rite et un mythe, c'est-à-dire la coïncidence entre un effet performatif et les croyances collectives qui en rendent compte. Dans les associations, la magie ne fonctionne plus, ou tout au moins elle est mitigée : les mythes sont encore partagés, mais les rituels montrent des incohérences et des systèmes d'appartenance moins lisibles.

Dans le milieu professionnel de l'animation, les mêmes mots d'ordre : l'implication, le pouvoir, l'acteur, sont utilisés par les tenants de l'analyse institutionnelle et ceux de l'analyse organisationnelle, mais pas avec le même sens. Pour les tenants de l'organisation, les autres sont moralisants. L'injonction au sens, à la valeur, aux principes, à la transformation sociale est ringarde, elle n'est pas dans la "modernité".

Pour les tenants de l'institution, les autres sont superficiels, dans l'instant. L'injonction à la productivité, à la rationalité, au résultat crée un système impersonnel pour coordonner les efforts humains. La relation humaine n'est qu'une ressource, une constante des facteurs de productivité, de même que les facteurs de la relation sociale (convivialité/socialité) sont des variables du système à valoriser. La question du politique est évincée, et le changement social n'est que développement, évolution, maturation, modification de comportement. certaines organisations ne fonctionnent que sur elles-mêmes en reproduction, avec des projets pour leur survie, et elles sont peu regardantes sur leurs moyens de les réaliser. Elles polarisent les postures défensives, et chaque système reproche à l'autre son manque d'efficacité ou de responsabilité. Les acteurs gestionnaires en position dominante imposent leurs systèmes de significations en dévalorisant les systèmes de références politiques auparavant dominants.

## **DEUXIEME PARTIE**

# **L'EDUCATION POPULAIRE : CONSCIENTISATION D'UNE CITOYENNETE A RENOUVELLER**

# Introduction

L'éducation socioculturelle est une éducation de l'agir collectif, pour valoriser les expériences sociales et pour se co-développer politiquement. Le projet de formation collective dans les mouvements d'Éducation populaire des années soixante, qui était formulé en « Voir - Penser - Agir », est toujours d'actualité. Il peut aussi se réécrire en « Voir - Vouloir - Pouvoir ».

Le projet anthropologique de l'Éducation populaire affiche l'intention de s'éduquer tout au long de la vie pour se donner une puissance d'agir en entraînant les capacités à savoir, à pouvoir, à être, à vouloir.

L'éducation populaire ne se formalise pas dans un enseignement mais dans un apprentissage. Apprendre est une activité publique immergée dans le monde, une activité en continu, fondamentalement sociale qui accompagne, de façon consciente ou non, nombre des comportements « du sujet social apprenant ». La situation formelle éducative ne garantit pas en soi l'apprentissage, parce qu'il est une activité du sujet et non pas une volonté sociale produite par autrui. Les informations, des changements de comportements, des nouveaux savoir faire, des procédures pragmatiques ou abstraites pour se positionner dans des contextes de vie sont des apprentissages gratuits ou de survie. En Amérique latine, la notion de formation est remplacée par celle de « capacitación », c'est-à-dire la mise en œuvre des capacités individuelles ainsi que collectives.

Ma thèse est de donner de la force aux épistémès de cette forme d'éducation non formelle et informelle, en les redéfinissant, en les explicitant pour en actualiser l'héritage. L'étymologie de l'épistémè dénomme l'habileté par l'art, la science, la connaissance.

Être sujet de son expérience nomme la capacité de l'individu à agir sur lui-même par réflexivité, pour se mettre en question, pour se distancier des injonctions normatives. L'interprétation de sa subjectivité et la compréhension du social lui permettent de produire du sens culturel pour s'accommoder aux contraintes sociales, et légitimer le bien-fondé de ses conduites.

Produire du sens pour rendre cohérente son expérience, c'est-à-dire en comprendre les orientations et les significations, est un processus pour construire un jugement autonome qui ne soit pas croyance. Il est toujours inachevé, quelquefois en progression, quelquefois en régression. Être capable de dialogue authentique non-stéréotypé, de communication critique, s'apprend en discutant à plusieurs les contradictions des conduites et les divergences d'intérêts à surmonter. La maturation de la réflexivité dépend des temps et des lieux créés dans les communautés de dialogue pour élaborer l'expérience, l'interpréter, la conscientiser.

La *conscientia* a une valeur de réflexivité, la conscience étant réfléchie par un retour sur elle-même. La visée intentionnelle de la conscience se manifeste dans le processus d'acquisition de connaissances pour établir une relation impliquée à soi, aux autres, au monde à comprendre. Ce concept philosophique du dix-huitième siècle nomme la faculté qu'a l'homme d'appréhender sa propre réalité, d'avoir un jugement de valeur moral sur ses actes, pour revendiquer la liberté de conscience, le droit d'agir selon son jugement et ses convictions. Au dix-neuvième siècle, il est critiqué par Hegel et Marx pour sa transparence, la conscience n'est pas la première certitude naïve ni la connaissance immédiate intuitive, mais le fruit d'une méditation, d'une prise de conscience. La conscience collective - dont la conscience de classe - est connivence partagée, l'ensemble des opinions morales d'une société. Hegel, dans *La phénoménologie de l'esprit*, explique le mouvement dialectique qui élève de la connaissance sensible à la Raison en tant que pleine conscience d'elle-même et savoir absolu. Husserl en 1911 propose d'accéder à l'intentionnalité de la conscience par une méthode de retour aux choses et à leur signification vécue, en s'en tenant aux actes où se dévoile la présence des phénomènes perceptibles et accessibles. La rationalité est aussi fondée sur l'expérience, même si c'est une raison empirique, analogique, et inductive, il n'y a pas seulement une pensée et un raisonnement réglés à priori, tel que le soutient Kant dans le concept de Raison Pure. En parallèle, Freud découvre que le champ du psychisme ne se limite pas à la conscience. La lucidité pour juger de soi et du monde extérieur, pour s'instituer comme sujet de sa connaissance et auteur de son propre monde, est largement agie, sinon doublée par un inconscient ou un implicite quasi inaccessible. Le savoir insu, lié à son histoire refoulée, détermine le discours dans la communication, et les places prises dans l'interaction sociale. Tous ces auteurs participent à la création des sciences humaines comme sciences de la culture.

Dans les années 1960, Paulo Freire définit le processus de conscientisation comme partage de

son expérience avec d'autres pour reconstruire le parcours dans lequel se sont formés ses conditionnements, et pour reconnaître comment ses conduites sont dotées de significations et saturées de conventions sociales. L'hypothèse est de mettre en apprentissage sa propre réflexivité et d'augmenter sa puissance pour changer et transformer son environnement. La démarche de conscientisation est une pédagogie de problématisation de l'expérience. Celle-ci doit être travaillée, réfléchie, pour dépasser les opinions simplistes, les allants de soi, pour conscientiser un argumentaire à débattre avec d'autres. Les représentations sociales, ancrées dans un habitus, peuvent éventuellement se décaler dans de nouvelles pratiques sociales. Les sujets sont produits et producteurs du social, ils sont agents et acteurs de manière indissociable et visent à être auteurs de leur vie. Leur conscientisation leur permet de définir en quoi ils sont objectivement opprimés, et subjectivement dans le sentiment d'être plus ou moins opprimés, d'être plus ou moins émancipés.

Je reprends le concept de « conscientisation » parce qu'il est un concept organisateur, ayant un intérêt pragmatique pour comprendre le sens de l'éducation populaire, pour rendre intelligible les phénomènes perçus. C'est un concept mobilisateur pour l'action, au sens défini par Barbier (2004, p. 38) : parce qu'il est marqué axiologiquement, qu'il est investi d'intérêts d'acteur, de sens et de significations différentes, et qu'il a un caractère de désirabilité, de jugement de valeur.

Le sujet social apprenant conscientise sa condition, c'est-à-dire la place sociale qui institue ses manières d'être, et il diagnostique les institutions et les organisations dans lesquelles il est acteur ou agent, puissant ou impuissant. Sa capacité à s'associer et son pouvoir de faire et d'intervenir peuvent être augmentés selon son sentiment d'être capable et d'être autorisé, parce qu'il déconstruit les conditionnements de son discours, qu'il apprend sa compétence d'argumentation alternative.

L'expérience est praxis en tant que pratique orientée, action concertée, en tant que manière d'agir et de connaître pour réaliser une intention, pour atteindre un objectif (L'Hotellier, 1995). Les interactions organisent l'expérience, celle-ci est mobilisée par le dialogue, où sont exprimés les sentiments et les capacitations. L'action, pour être une démarche porteuse de sens conscientisé, nécessite un travail sur les représentations sociales qui sont constituées par l'habitus et l'expérience, c'est-à-dire par un ensemble de valeurs et de normes. La pensée critique est de comprendre comment ces pratiques sont socialement inscrites et incorporées dans les actions individuelles et collectives. Et elle ne peut être que dialogique, elle émerge dans la confrontation et la discussion, pour comprendre et dévoiler les conditions objectives d'existence.

Et je reprends le concept interprétatif de « médiation » de Jean Gagnepain (1993) qui déconstruit les médiations dont l'homme dispose pour rationaliser sa présence au monde. Ce concept a une valeur explicative pour définir les processus d'émancipation qu'utilise l'individu pour comprendre, agir, se conduire, se comporter dans sa construction existentielle, autant dans sa singularité individuelle que dans ses liens collectifs. Ce concept permet d'approfondir la signification anthropologique de l'éducation populaire, pour conscientiser comment l'être humain, individu et collectif, construit son «être-au-monde». Pour la théorie de la médiation, la conscience ne se réfère pas seulement au *logos* et à la raison, mais l'homme fabrique ses rationalités tout autant dans sa conduite de l'action, dans la construction de sa condition, et dans ses comportements de désir et d'intentionnalité.

La démonstration pour comprendre comment « les gens » apprennent est construite en deux parties.

Dans la partie D, j'explicite comment la construction de l'expérience sociale permet de rendre compréhensible la réalité, en valorisant la subjectivité pour produire du sens et pour dépasser les représentations. L'impact est de donner de la force à l'expérience intersubjective entre sujets individués pour qu'ils se sentent capables de comprendre le monde, de vouloir se mobiliser pour le transformer, et de pouvoir y agir collectivement.

La communauté réflexive co-construit un savoir sur les contextes, une interprétation de leur réalité. Le processus dialogique et les interactions entraînent à témoigner et à s'autoriser un point de vue. Le questionnement métisse la pratique et la théorie, avec les deux cultures des savoirs savants et des savoirs d'actions. Donner de la valeur aux expériences et témoignages et approfondir leurs représentations améliore la compétence diagnostique pour travailler les conflits de société et construire un argumentaire plus critique. Apprendre à témoigner, savoir voir, fait de l'action langagière et de la parole active des activités éminemment politiques quand elles dévoilent les positions d'égalité et d'inégalité, les différences distinctives, les places assignées, accordées, les rappels à l'ordre de se tenir à sa place. La pratique et le sens qu'on lui attribue sont indissociables, l'évaluation de la situation permet de penser des actions qui sont susceptibles de modifier l'environnement et les rapports sociaux.

Dans la partie E, je démontre les enjeux des rationalités pour s'associer et pour se mobiliser dans les demandes de changement social, qu'elles soient en proximité dans la communauté d'appartenance, ou sur la place publique élargie. Être citoyen est un aspect de la condition humaine, l'éducation est donc nécessairement politique.

La pensée de l'activité liant théorie et pratique est l'exercice du politique. Canivez (1990, p. 112) soutient que l'éducation du citoyen « est fondamentalement une éducation à la discussion » pour comprendre les problèmes et débattre des politiques envisagées, puisque « l'objet du jugement politique est d'aboutir à une décision sur ce qu'il faut faire ».

La posture de résolution de problèmes s'acquiert en débattant, en expérimentant, en prenant des risques ensemble. C'est une attitude offensive d'utilisation des potentialités et de propositions alternatives, plutôt qu'une posture défensive d'allégeance au leader, qui sait ce qui est bien pour les autres. L'intentionnalité concerne le choix des réponses et des transformations ainsi que des capacités d'autogestion et d'autonomie pour instituer de nouvelles normes.

La citoyenneté n'est pas qu'une notion juridique et institutionnelle. Elle dénomme aussi la responsabilité, pas seulement des actes ou des positions dont il faut rendre compte, mais également au sens d'une réponse, la contribution à la vie sociétale en contrepartie des droits acquis collectivement. La gestion est toujours à réinventer parce que les particularités locales et les intérêts privés rendent conflictuelle et incertaine la recherche du bien commun minimum. L'attitude politique est une compréhension des problèmes dans la gestion de la chose publique, un jugement personnel et une participation aux débats qu'ils soulèvent, pour qu'il y ait reliance et coexistence des citoyens

La participation politique signifie l'acquisition du pouvoir de contrôle de l'action, un jugement autonome et critique, un développement de ses choix de stratégies d'action et de ses responsabilités. La formation du jugement critique se joue dans la conscientisation de ses oppressions et du contrôle social subi, pour être dans l'action et la décision plutôt qu'être dans le fatalisme, le ressentiment ou l'impuissance. Agir politiquement veut dire comprendre l'intérêt général pour contester, et interroger le sens du développement et de ses inégalités. Avoir une position ou changer de positions permet d'intervenir, de jouer des rôles dans la distribution du pouvoir, d'être habilité à négocier des interprétations des problèmes.

# D - Construire l'expérience sociale

Cette partie explore ce qui donne de la valeur et de l'intentionnalité pour vouloir se situer dans la société en le maîtrisant un peu, et comment augmenter sa puissance d'action. Les deux chapitres proposent de : décoder le vouloir apprendre (chapitre 7) et de pouvoir penser l'agir (chapitre 8).

Les sociologies constructivistes regardent comment les pratiques sociales font de l'autoformation permanente, comment le savoir pratique ordinaire, quotidien permet de tenir sa place au monde, comment les gens comprennent, interprètent et s'autorisent à exprimer leurs opinions et à agir. Elles reconnaissent aux profanes une compétence à la recherche-action : penser les logiques d'actions, les prises de décision, les intentions, les incertitudes, les intérêts divergents, les stratégies inventives de la vie quotidienne.

"Le "constructivisme" considère les "faits sociaux" comme une "construction" sociale continue, résultant de l'action des acteurs entre eux (de leurs interactions) ou encore de leurs "accomplissements pratiques". Ces interactions n'ont ni un résultat ni un sens totalement prévisible et prédéterminé : le "sens de la situation" résulte de la confrontation des définitions qu'en donnent les acteurs, ces définitions faisant l'objet d'un déchiffrement et d'une négociation éventuellement conflictuels. Prendre en compte ces aspects essentiels suppose qu'on accède au sens que les différents acteurs confèrent aux structures dans lesquelles ils évoluent, ce qui suppose d'"y aller y voir" et interdit une analyse fondée sur les seules données quantifiées". (J-M De Queiroz, 1995, p. 83 )

L'analyse phénoménologique postule la science des vécus, elle explicite les savoirs d'actions en tant qu'activités de transformation au quotidien. L'activité humaine est vécue, donnant lieu à expérience comme connaissance éprouvée. Les savoirs d'expériences se construisent dans la combinaison du sujet et de son activité, quand il sait tirer un enseignement de son vécu, qu'il sort transformé de cette expérience et qu'il est capable d'élaboration avec d'autres que lui-même. L'expérience peut être individuelle et intime, ne devenant sociale que lorsqu'elle est traduite en savoirs à partager. Il faut problématiser l'expérience pour la rendre apprenante, elle est un



rapport social singulier à l'agir. La construire c'est la verbaliser, la confronter aux regards croisés du groupe d'appartenance pour en dégager les composantes subjectives et objectives, les dynamiques émotionnelles et rationnelles. La conscience de l'expérience, en tant qu'intuition sensible des phénomènes, n'est pas une connaissance objective, mais une construction conscientisée dans la réflexivité de l'intersubjectivité. Les autres sont autant de miroirs réfléchissants, avec des intentions et des désirs différents qui obligent à préciser sa propre position et son argumentaire.

La reconstruction de la réalité se réalise au travers des expériences. Elle forme un système culturel de sens commun, quelquefois du «bon sens» mais aussi des constructions de «pré-jugés». Son interprétation et sa compréhension se réalisent à partir des perceptions subjectives, des représentations déjà emmagasinées. Penser demande une décentration : inviter à questionner l'habitude, interroger le pouvoir des opinions et des idées, s'entraider à travailler les représentations, pour participer à l'action sur le monde. Les représentations sociales bougent dans des pratiques sociales renouvelées qui peuvent intriguer, provoquer, et qui font se développer des capacités d'auto-analyse et la perception des intérêts en jeu. En retour, l'action est régulée par une forte réflexivité, et une maîtrise de la pensée autonome, la construction d'une identité critique par rapport aux normes instituées.

Se sentir capable de penser l'agir dépend de son historicité, de son éducation critique pour oser juger, de la valorisation de ses savoirs pour comprendre le présent et anticiper. Se sentir capable d'agir dépend de sa position d'émancipation haute ou basse dans les statuts et les rôles sociaux à jouer. La mise en marche, pour bouger mentalement et pragmatiquement, se joue dans le vouloir apprendre pour se donner de la puissance, dans le vouloir se mobiliser avec d'autres. Apprendre est un rapport au savoir pour se donner le droit de produire du sens. Le pouvoir de la connaissance est émancipateur par ses fonctions herméneutique et dialogique pour la compréhension de la réalité : prendre du recul sur son expérience, se représenter le fonctionnement, expliciter les convictions et les valeurs, partager les représentations, prendre conscience des potentiels et des freins des contextes d'action. Les savoirs académiques ne sont pas suffisants pour comprendre la réalité quotidienne, les savoirs populaires expérientiels permettent tout autant de construire et de développer les individus. Dans l'éducation formelle, les seconds n'existent pas puisqu'ils ne sont pas nommés, ils n'ont pas de valorisation sociale, l'éducation non formelle doit s'engager pour les mettre en lumière et les rendre légitimes.

## Chapitre 7 - Décoder le vouloir apprendre

Socrate et Aristote avaient fondé la relation pédagogique dialogique, pour une éducation ayant pour objectif « d'accoucher les esprits » par la confrontation dialectique. Pour Paolo Freire, le dialogue en groupe permet une action réflexive et critique pour conscientiser son rapport au monde et appréhender ce qu'il y a à changer dans cette réalité, pour s'émanciper des oppressions.

L'homme est un être social, il se construit avec la société dans laquelle il est inclus, ou plutôt elle l'aide à se construire en même temps qu'elle le contraint. Elle lui permet de se réaliser en même temps qu'elle le canalise. Postuler l'historicité du sujet social apprenant, c'est donc lui reconnaître des marges de manœuvre possibles par rapport à tous les déterminismes, la possibilité d'agir sur les conditionnements et les fatalismes qu'il subit. (infra 7.1)

La conscientisation est la capacité de traduire des mentalités de déterminisme en attitudes conscientes d'avoir été conditionnées, le pari éducatif est que les identifier peut permettre de s'en déconditionner, voire de s'émanciper. La proposition de Paolo Freire est de passer d'une simple prise de conscience de l'expérience, la rendre signifiante pour savoir qui l'on est pour exister, à une prise de conscience des conditions de cette expérience, ainsi que les processus déterminés de percevoir et de penser qui la rendent aliénée. (infra 7.2)

La socialisation est l'apprentissage des rôles à tenir et l'intériorisation des modèles par une reproduction des valeurs. Pour comprendre le sens de l'expérience, il faut repérer comment la subjectivité construit l'intériorisation des normes et des contraintes et comment la socialisation hétéronome instituée se bâtit en contrepoint d'une autodétermination instituante. Les dynamiques du lien social, institué par les mythes, les rituels et les épistémès, s'exercent dans des cohérences sociocognitives soit statiques, instituées pour contrôler tout ce qui est désordre et indétermination, soit innovantes, créant du désordre dans les représentations. (infra 7.3)

Le projet démocratique repose sur l'autonomie individuelle et sociale du citoyen en tant qu'individu critique et réflexif. La modélisation de Jean Gagnepain interroge les formes de rationalité qui nous permettent les médiations au monde. (infra 7.4)

## **7.1 - Historicité et praxis**

Historicité et praxis sont les concepts pour dire « être le sujet de son expérience », c'est dire comment les humains sont capables de transformer le monde en lui donnant une signification. Ils peuvent changer leur condition ou sa signification par leur action, plutôt qu'accepter l'adaptation au destin, par apathie ou conformité et aliénation aux déterminismes. Un ensemble de savoirs culturels et sociaux peuvent incarner la singularité de l'acteur et lui donner le droit de participer à la transformation sociale en tant qu'homme critique. Le travail réflexif consiste à saisir les données des choses, des faits et des circonstances, percevoir concrètement les phénomènes et les problématiser, c'est-à-dire les mettre en relations logiques, en liens de causalité, en contradictions ou paradoxes, pour pouvoir intervenir. La subjectivité, en tant que convictions et représentations, est un premier organisateur de l'expérience. Il faut la consolider en introduisant une pratique de réflexivité pour faire une analyse distanciée et interpréter ses conduites.

La société est un système d'action historique, produite par les rapports entre dominants et dominés qui opposent leurs modèles. Alain Touraine définit les classes sociales comme des acteurs sociaux catégorisés à partir de leurs rapports conflictuels et la dynamique du changement social. L'histoire est un état contextualisé des contraintes, des logiques d'actions et d'échanges qui structurent les relations sociales.

« L'historicité est d'abord création d'un modèle de connaissance et donc distance par rapport au circuit des échanges sociaux, entre les membres de la collectivité ou entre celle-ci et son environnement. Mais elle n'est pas seulement représentation. Formée à partir d'un état de l'activité, elle intervient sur lui, elle le transforme en système social, dans lequel les conduites sont commandées par un ensemble d'orientations, déterminées elles-mêmes par le mode d'action de la société sur elle-même. » (1973, p. 81)

L'histoire en tant que relation homme-monde est constamment en train de se faire. L'historicité se lit dans les modèles culturels en vigueur, produits par les acteurs. Chaque individu est un être historique qui produit des références pour donner du sens à son existence. Pour construire son identité il gère ses tensions, d'une part en s'accommodant des conditions objectives de contraintes et en se racontant des histoires, et d'autre part pour critiquer et se libérer des dominations. Cette capacité de l'individu à agir sur lui-même le rend sujet, capable de répondre aux enjeux, conscient et émancipé pour ne pas être en dehors de l'histoire. Il a droit de cité pour évaluer et décider, pour faire pression sur les intérêts dominants et arbitraires de ceux qui ont le

pouvoir. La mise en tension des conflits sociaux, des valeurs et des principes dans les relations sociales infèrent une créativité culturelle, une capacité aussi symbolique que réelle pour orienter la pratique sociale et les modes de coexistence, pour intervenir sur les règles de fonctionnement de la société en les contestant, et pour transformer le milieu en réponse aux besoins. S'organiser pour avoir son mot à dire, avoir un pouvoir d'influence pour rationaliser les intérêts politiques spécifiques, pour tirer vers un maximum d'équité et de justice sociale, porte la vision d'une autre organisation sociale et non d'une simple revendication ponctuelle.

Pour Paolo Freire, l'existence est le mode de vie propre à l'être humain capable de décider de transformer son environnement, et de se transformer par une éducativité tout au long de sa vie. Il se constitue historiquement en un être social et non comme un a priori de l'Histoire, un sujet historique responsable de recherche, d'évaluation, de rupture, d'option, ayant conscience de son inachèvement et de ses conditionnements, ayant la capacité de dépasser cet état en pouvant toujours être plus. Freire est affilié à la théologie de la libération, au catholicisme social, et au Personnalisme du philosophe chrétien Emmanuel Mounier. L'histoire a un sens, elle est processus de libération et de progrès de l'homme.

«Seulement il y a l'Histoire avec son temps problématisé et non prédéterminé. L'inexorabilité du futur est la négation de l'Histoire (...) La déproblématisation du futur par une compréhension mécaniciste de l'Histoire, de droite comme de gauche, conduit nécessairement à la mort ou à la négation autoritaire du rêve, de l'utopie, de l'espérance. Dans une intelligence mécaniciste de l'Histoire, le futur est déjà connu. La lutte pour un futur ainsi connu à priori laisse de côté l'espérance. La déproblématisation du futur, peu importe au nom de quoi, est une violente rupture avec la nature humaine se constituant socialement et historiquement. » (Freire, 2006, p. 86)

Il ne faut donc pas faire de l'histoire un déterminisme exogène, puisque notre histoire commence avec nous-mêmes. Pour Marx, l'homme porte l'histoire en lui, c'est-à-dire la capacité d'être une personne citoyenne, la résistance intrinsèque de l'homme à l'histoire qu'on fait de lui, à ne pas être le sujet organique du troupeau, à ne pas être l'observateur passif d'un univers objectivé par des lois de nature. Il dénonce l'idéologie dominante qui inculque au dominé qu'il est responsable et coupable de sa situation désavantagée.

Le postulat est que le changement est possible, que le monde est en devenir permanent, que l'Histoire est une possibilité et non une fatalité. L'historicité est la contestation de l'historicisme, de l'histoire comme un pur événement et un déroulement de connexions causales et déterminées,

qu'elles se décryptent ou qu'elles restent mystérieuses et inexorables sous forme de Destin porté par une main invisible.

La question essentielle est de savoir quelle est la marge de liberté par rapport à tous les déterminismes, réels ou imaginaires. Le vouloir c'est pouvoir, la liberté coïncide avec ce pouvoir du commencement : "je suis celui qui veut". Vladimir Jankélévitch inscrit la liberté dans le Vouloir :

« Si le déterminisme est le scrupule de l'indéterminisme, la liberté à son tour est le remords de l'indéterminisme; tout comme l'évidence de la vitalité est le remords du mécanisme. Dans les deux cas, il y a une évidence négligée. Et voici d'abord le point de vue du sujet agissant : je fais ce que je fais, quoi que je fasse ; ainsi l'exige le principe d'identité. Mais je pourrais faire autrement ! » (2001, p. 13)

L'historicité définit l'expérience réflexive et la capacité d'agir sur soi, et la subjectivité organise l'expérience. L'activité humaine produit des représentations, des institutions et des organisations. La praxis est cette histoire que l'homme vit, et par laquelle il se crée en la modifiant. Il est spécifiquement ce qu'il fait, et il est la théorie par laquelle il se pense. La pensée de l'activité relie théorie et pratique de manière autonome.

« Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie (...) On pourrait dire que pour la praxis, l'autonomie de l'autre ou des autres est à la fois la fin et le moyen ; la praxis est ce qui vise le développement de l'autonomie comme fin et utilise à cette fin l'autonomie comme moyen (...) Mais, dans la praxis, l'autonomie des autres n'est pas une fin, elle est, sans jeu de mots, un commencement, tout ce qu'on veut sauf une fin ; elle n'est pas finie, elle ne se laisse pas définir par un état ou des caractéristiques quelconques. » (Castoriadis, 1975, p. 103)

La praxéologie nomme le processus où le sujet autonomise son expérience sociale, parce qu'il sait se situer pour ne pas être seulement l'acteur qui joue selon la lecture du metteur en scène, mais être l'auteur qui écrit le monde ou l'actant qui improvise parce qu'il en comprend le sens.

Le « sens commun » permet de définir la réalité sociale. Les interactions et les situations quotidiennes peuvent aider les acteurs à constater, puis interpréter le monde et leur histoire s'ils savent en témoigner en les catégorisant, en les classant. Dans l'activité langagière réflexive, la réalité sociale est produite en décrivant les activités pour se les expliquer, pour révéler et expliciter ses « ethnométhodes », c'est-à-dire les logiques d'acteurs pour gérer les situations dans la vie courante. Les marges de manœuvre sont augmentées par les formes d'accès à la connaissance et au sens de ses pratiques, ce que Goffman nomme *Les cadres de l'expérience*

(1991). Les cadres de perception et les grilles de lecture du monde social permettent aux individus de localiser, percevoir, identifier, classer les événements de leur environnement, de leur vécu et du monde. La réalité sociale est produite par l'expérience vécue des acteurs qui mettent en scène des stratagèmes et des compétences et qui fixent leur construction identitaire par leurs engagements, par leurs positions, par leurs appartenances. Dans la logique stratégique, la perception de ses intérêts et des règles de l'organisation donne à l'acteur un pouvoir de modifier l'espace de jeu de façon limitée, selon sa capacité de négociation avec ses alliés ou ses rivaux, et selon sa perception des zones d'incertitude du système.

La conception de la société comme production collective se trouve aussi dans la pensée critique dialogique de Jürgen Habermas. Le monde social, en tant qu'ensemble des rapports interpersonnels légitimement réglés, a un caractère historique, une historicité intrinsèque. L'histoire produit des situations imprévisibles qui nous contraignent à chaque fois à une autre interprétation de toutes les normes valides. La rationalité instrumentale et cognitive pour acquérir du savoir, des vérités, se fait par autorité, par tradition, ou par contrainte, sa finalité est de se rendre maître de l'environnement et agir sur lui. Les arguments sont codifiés : ils fixent la vérité, ce qui est répréhensible et ce qui est beau. Les jugements consensuels, documentés, objectifs et rationnels ont prétention à la validité. Mais l'ouverture au dialogue est un autre signe de rationalité : chacun approuve ou désapprouve à la lumière des raisons ou des bien-fondés contenus dans un argumentaire. La rationalité instrumentale s'inscrit en dialectique avec la rationalité communicationnelle. Habermas explicite le dialogue comme un agir orienté vers l'intercompréhension (1981) et il analyse ce qui fait l'éthique de la discussion, de la communication, du débat (1992). Le dialogue ou « *l'agir communicationnel* » a pour but de parvenir à un accord sur le sens d'une expérience commune, pour éventuellement coordonner les actions collectives, tout en poursuivant chacun ses objectifs. Les définitions communes et les interprétations des situations vécues sont négociées grâce au langage qui organise le quotidien dans des représentations sociales ou des perspectives de sens. La culture, transmise par codes, rôles à jouer, ou modèle de comportements et de pratiques sociales, permet la compréhension et la socialité de l'activité communicationnelle, par un consensus implicite sur les valeurs, normes, et règles fondamentales.

Pour expliquer les mouvements sociaux, Neveu (1996) utilise les cadres d'analyse interactionniste et constructiviste : les groupes et les problèmes sociaux ne sont pas des objets trouvés, naturels, mais le fruit d'interactions qui les construisent, leur donnent une consistance.

Le travail politique est d'abord un travail sur les représentations, les idéologies étant préalables à l'action. Dans un premier temps, il faut mobiliser la croyance généralisée pour créer un consensus sur la norme émergente. Ensuite, la dimension stratégique du travail politique est la diffusion d'un discours explicatif et normatif pour produire la diffusion d'un point de vue sur le problème visé. La constitution d'un public favorable à la cause défendue est le préalable, avant de transformer le capital de sympathie en engagement, pour mobiliser l'action.

« Les mouvements sociaux ne naissent pas mécaniquement d'une accumulation de frustrations. Le passage à l'action collective suppose un travail sur les représentations qui donne un langage au mécontentement (...) Doter la protestation d'un langage signifie transformer le malaise vécu en injustice, en scandale, le légitimer au regard d'un système de normes et de valeurs, bref monter en généralité, transformer un cas en cause. Dans les sociétés démocratiques, la catégorie du « droit à » est particulièrement propice à ce processus, tout comme la référence à un discours d'expertise, accordée à la rationalité technicienne. Donner un langage, c'est aussi désigner des responsables, formuler des revendications en forme de solutions. Les dimensions symboliques de ce recours au langage sont donc variées. Il comporte une dimension cognitive en apportant les mots, les classements, les explications qui ordonnent le monde. Cette dimension cognitive ne se réduit pas à l'idéologie, considérée comme illusion ou croyance fausse. L'analyse des nouveaux mouvements sociaux a souligné la composante réflexive des mobilisations, leur capacité à incorporer jusqu'aux discours savants. En désignant des causes et des responsables, la dimension symbolique est aussi normative. Elle dit le bien et le mal, le nous et le eux et comporte aussi par là une composante identitaire. Enfin, rendant possible la formulation des griefs et des demandes, elle ouvre un registre expressif. » (1996, p. 88)

Le concept de praxis est central dans la pensée de Freire où prendre part à la création de l'Histoire avec d'autres est « un temps de possibilité et non de déterminisme ». Exister, c'est-à-dire être placé dans le monde, c'est être capable de penser, créer, transformer, décider, communiquer, et produire. On ne peut exister sans l'espérance d'intervenir pour améliorer, c'est-à-dire assumer le droit et le devoir d'opter, de décider, de lutter, de faire de la politique.

« Les hommes et les femmes sont des êtres humains parce qu'ils se sont constitués historiquement comme des êtres de la praxis et, dans ce processus, ils sont devenus capables de transformer le monde en lui donnant une signification. C'est seulement en tant qu'êtres de la praxis, comme condition qui pose un défi, que nous sommes capables de changer sa signification par notre action. » (Freire, 1974, p.183).

Il s'agit de mobiliser progressivement le plus grand nombre pour les transformations collectives plutôt que d'attribuer à l'action révolutionnaire d'une seule avant-garde la fonction de porter la praxis du macro-sujet social. L'action moralement responsable d'une avant-garde peut accepter des modes d'agir totalitaires, parce qu'on accepte que la fin justifie les moyens.

Hannah Arendt (2001a, p.71) s'interroge dans les années 50 sur la crise de la culture. Malgré les non-sens dans lesquels la politique s'est embourbée, Arendt rappelle que le sens de la politique est la liberté, le « pouvoir-commencer » quelque chose de neuf, l'agir de l'inattendu et de l'initiative, de l'improbable et de l'imprévisible. Elle rappelle que la liberté c'est vouloir que ceci ou cela soit autrement, que la liberté est identique à la spontanéité, et non pas simplement un libre-arbitre de choix entre ce qui est déjà donné, comme bien ou mal. L'exercice de la pensée est la forme suprême et vulnérable de l'action, possible dans les conditions de liberté politique qui permet le va-et-vient entre la pensée et l'action. La liberté consiste à avoir des relations d'égaux entre hommes pluriels, entre pairs, régis par la liberté de parole, la discussion et la persuasion mutuelles, par-delà la violence, la contrainte et la domination, pour vouloir construire un avenir au lieu de le subir.

Le travail sociologique de Pierre Bourdieu consiste au dévoilement des inégalités sociales et des mécanismes de reproduction et de domination sociale. Il insiste sur les processus de domination symbolique par les positions et les trajectoires dans l'espace social. Le déterminisme des conduites lié à la position sociale et à la mécanique de l'habitus empêche de penser le changement social et historique. Si la culture dominante exclut toute expérience culturelle populaire de protestation et du sentiment d'injustice, s'il n'y a pas de potentialités de résistance et de réflexion, face au maniement des symboles dans l'information, l'identité ne peut être qu'aliénée. Le travail politique est reproduction, et les tensions et les contradictions entre structures objectives et structures subjectives ne suffisent pas à ouvrir des possibles. Bourdieu construit le concept de Champ<sup>78</sup> pour désigner tout univers social, et analyser les liens entre les organisations et leur environnement. Le champ est l'espace structuré des forces en présence, donc la hiérarchisation des positions. Les agents sociaux doivent être dotés de dispositions appropriées pour s'y investir et connaître les règles du jeu du champ. Ce dernier implique la détention ou la constitution d'un capital propre et pertinent. Il se définit par des enjeux antagonistes ou des proximités d'intérêts spécifiques irréductibles à ceux d'un autre champ. C'est un espace dynamique dans lequel se jouent des luttes pour conserver ou subvertir l'état des rapports de force, occuper les positions dominantes, transformer les positions dominées, stabiliser les positions instables. Il n'est pas un espace fermé, ses frontières étant un enjeu permanent de lutte. Cette lutte à laquelle se livrent les tenants des différentes positions présuppose un accord fondamental sur l'intérêt même de lutter. Le champ suppose un certain

---

<sup>78</sup> *Questions de sociologie*, 1980



degré d'institutionnalisation, une inscription dans la durée. Il suppose également une vision partagée ou un accord fondateur, un consensus minimal comme support et condition des luttes.

Les rapports sociaux ne sont jamais pleinement institutionnalisés : les acteurs ont une diversité de rôles à jouer qui manifestent l'opposition constante des dominants et des dominés dans la lutte contre l'accumulation et la concentration des pouvoirs de décision. Ce jeu mouvant d'identifications successives, qui leur permet une distance subjective et critique, est leur marge de créativité. Ils sont capables d'adopter plusieurs points de vue et ils ont une certaine capacité d'initiative et de choix, et une certaine distance à l'égard du système. Ils peuvent donc jouer dans des interstices non totalement déterminés. Démultiplier les rôles à jouer met du jeu (du Je) dans les modelages subis. L'expérience sociale construit le sens des pratiques malgré ou grâce à leur hétérogénéité : elle est régulée par une forte réflexivité, des capacités d'auto-analyse, la perception et la maîtrise de ses intérêts. Quand ils ne parviennent pas à maîtriser la diversité des logiques d'action et la complexité des rôles à jouer, les acteurs deviennent des sujets aliénés et souffrants et leurs « incapacités » rendent leur personnalité schizophrénique.

Alors même que la politique est objet de préjugés, d'indifférence, de rejet ou de déni, il s'agit de ne pas laisser l'exercice de la politique aux seuls experts. Les professionnels animateurs et les bénévoles sont des agents de l'historicité, du modèle culturel de la société. Ils ont à défendre leur indépendance et leur créativité contre le pouvoir qui leur donne les moyens d'intervenir. Ils oscillent entre neutralité et engagement, entre opposition et conformisme. Leur position est ambiguë parce qu'ils sont à la « fois des chiens de garde et des protestataires » (Touraine, 1973, p.102). Ils ont un rôle délimité et subordonné mais aussi une certaine marge de manœuvre. Ils expérimentent leurs logiques dans les développements locaux et sociaux, dans les identités culturelles offensives. Le contrat de citoyenneté porte sur la représentation que la société se fait de ses propres droits et de ses capacités d'agir sur elle-même et sur son devenir, contre la prégnance de l'organisation économique. Les stratégies d'action collective visent à répondre aux besoins identifiés, mais elles doivent être suivies d'une réflexion critique sur l'effet transformateur de l'action. Les réponses sont à différencier parce qu'il y a une appréciation qualitative des processus complexes, une responsabilité décentralisée en matière de jugement et d'action, une attention aux valeurs et aux buts conflictuels, sans avoir peur de ce qui fait dilemme, de ce qui est en mouvance et en turbulence dans les pratiques.

## **7.2 - Processus de conscientisation**

On ne s'émancipe pas tout seul : il faut du dialogue pour critiquer, et de l'action collective pour expérimenter. Un questionnement sur les croyances et les pratiques infère du débat autour des conflits de valeur et des conflits d'intérêts. La dimension d'interactions sociales dans les groupes en coopération peut permettre l'éveil de la conscience : se distancier de l'expérience personnelle, comprendre la complexité de la réalité sociale, et réclamer des relations de réciprocité autour du partage du pouvoir. La conscientisation est un processus complexe pour que le sujet social soit apprenant, accède à l'action collective pour transformer son environnement. Il nécessite un travail critique sur ses représentations, une émancipation des fatalismes et des hiérarchies hétéronomes, une praxéologie pour se projeter, expérimenter, transformer.

La conscientisation a à voir avec toute la complexité avec laquelle se fabrique l'humain, en mouvement perpétuel, toujours inachevé.

Le concept peut être abordé par des paradigmes multi référentiels :

1) Il désigne un processus psychanalytique. La division du Sujet entre un conscient et un inconscient développe des situations intrapsychiques et interpersonnelles qui sont le lieu de phénomènes transférentiels (transferts et contre-transferts), toujours renouvelés, dont on ne peut se désaliéner, s'émanciper que de manière très partielle. La construction identitaire, qui se joue entre individualisation atomisée et individuation reliée aux autres, aide ou non à la compréhension autonome du sens de son existence, et fonde l'intentionnalité de son projet de vie. Le concept de l'inconscient est un opérateur technique : il évite de réduire les processus psychiques à des connexions neuronales du cerveau, ou à des mondes métaphysiques de l'esprit et de l'âme. Les phénomènes pris en compte dans l'analyse sont les éléments phoniques et non les événements émotionnels vécus en première personne. Ce qui est dit est observable, les mots renvoient à des éléments transférentiels inobservables qui apparaissent dans le discours. La pensée n'est pas constituée d'idées mais de mots. Le langage est toujours langage de l'Autre, constitué des mots à coloration affective et fantasmatique de la prime enfance, et des mots prescrits par les usages de la communauté linguistique. Le processus d'individuation consiste à se construire et se reconstruire sans cesse comme individu singulier, comme sujet producteur de sens, de références culturelles.

2) Il réfère au processus psychosocial qui décrit la rencontre avec l'altérité. La relation affectivo-cognitive avec l'Autre donne les moyens de comprendre ce que les autres attendent et veulent dire et se comprendre soi-même par réflexivité. L'influence des groupes d'appartenance, choisis ou surdéterminés, élabore un rapport dialectique entre autonomie et hiérarchie hétéronome. Être conscient permet d'être vigilant et de prendre soin de soi et des autres pour faire vivre des liens sociaux, de comprendre l'utilité sociale des besoins et de la transmission d'apprentissages dans la stratégie identitaire.

3) Le processus sociocognitif définit l'apprentissage de sa place au monde. Soit par une stratégie d'appropriation du capital culturel où les connaissances universelles sont distribuées de façon fragmentée pour donner pouvoir à quelques-uns. Soit par un dialogue de savoirs, dans des constructions collectives de compétences, pour donner une dimension réflexive émancipatrice et produire du sens sur les expériences. Freire (1974) s'inquiétait de « la conception bancaire de la formation où le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants » et où l'arrogance de la conscientisation peut être de vouloir élever le niveau de conscience des autres.

4) C'est un processus anthropologique. L'être se constitue à travers des significations, des catégories d'entendement pour s'appropriier le monde, entre nature et culture, entre matériel et symbolique, par les médiations rationnelles du langage, du travail, de la socialisation, et du droit.

5) Il désigne un processus politico philosophique. La tâche éducative de la démocratie est de former des consciences éclairées pour pouvoir voter avec son libre-arbitre. La conscience citoyenne de notre lien avec les autres est, dans la tradition française de la Raison, une notion positiviste de rationalité, d'objectivité et de vérité.

Le concept de conscientisation a un contenu axiologique : il construit des jugements de valeur sur la société, et il nomme le désir et l'anticipation de son projet de transformation. Le travail sur les convictions et les utopies définit les comportements de justice et de respect visés idéalement. La conscience est un travail sur les représentations, sur ce qui indispose, influence, ou met en condition. Elle déconstruit le monde en ayant accès à de l'information pour le décodifier, pour penser différemment ou alternativement les rationalités sociales et économiques.

Paolo Freire s'appuie sur les concepts de praxis et d'historicité, pour développer son projet de conscientisation :

« Nous voulons parler du concept de conscientisation, que nous aimerions préserver de toute interprétation de caractère subjectif ou psychologique. Il ne peut y avoir de conscientisation – niveau plus élevé que la simple prise de conscience – hors de l'action transformatrice, en profondeur, des hommes sur la réalité sociale. Il ne peut y avoir de conscientisation en dehors de la relation dialectique homme-monde ; et nous ne pouvons ni la réaliser, ni la comprendre, si nous nous laissons aller à des illusions idéalistes ou à des équivoques objectivistes. Ainsi, lorsque nous mettons l'accent sur la nécessité d'une conscientisation, nous ne considérons pas celle-ci comme une solution magique, miraculeuse, qui serait capable d'humaniser les hommes tout en laissant intact et vierge le monde où on leur interdit d'exister. L'humanisation des hommes, qui est leur libération permanente, ne s'opère pas à l'intérieur de leur conscience, mais dans l'histoire qu'ils doivent constamment faire et refaire. » (1971, p. 35)

Il est un concept mobilisateur pour l'action : il nomme les dynamiques de mobilisation et de participation d'acteurs investis par leurs intérêts différenciés. La puissance d'agir est un travail sur les conduites qui permettent de choisir, de construire de nouveaux sens pour l'action, plutôt que de se contenter de protestations contre les significations données et instituées.

Le processus pédagogique, de construction des apprentissages par l'expérience, est d'abord expérimenté en alphabétisation par Paolo Freire, qu'il dénomme « pédagogie des opprimés », puis il est transféré dans les pratiques du développement et de l'éducation communautaire. Les politiques françaises de développement local rural des années 70 ou du développement social urbain des années 80 s'en inspirent sans faire y référence de façon explicite. Les notions plus neutres de mobilisation et de participation ont remplacé le projet de conscientisation.

Freire publie au Brésil en 1967 « L'éducation, pratique de la liberté », puis en 1970 « Pédagogie des opprimés »<sup>79</sup>. Ces ouvrages ne sont plus réédités en France<sup>80</sup> alors qu'ils en sont à la vingt-cinquième réédition en Espagne, Portugal et Amérique du Sud, et qu'ils sont diffusés dans vingt pays avec le soutien de l'UNESCO<sup>81</sup>.

Les analyses de Freire s'appuient sur la situation du Brésil, ayant une inexpérience de la démocratie, en situation de transition d'avec la colonisation, l'esclavagisme et le féodalisme latifundiaires du dix-neuvième siècle, avec une élite dominante restreinte et un peuple infériorisé. Il participe aux grandes campagnes d'alphabétisation qui ont lieu en 1958 pour les 50% d'analphabètes qui n'ont pas le droit de vote, avant d'être arrêté par la dictature militaire de 1964.

---

<sup>79</sup> Edité en France par Maspero en 1974

<sup>80</sup> Réédités en 2001 en France par La Découverte

<sup>81</sup> Son dernier livre « Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative » est publié en 1996 au Brésil et en 2006 en France.

Après 20 ans d'exil où il théorise les formes d'apprentissage et d'enseignement pour alphabétiser, Freire est nommé directeur de l'éducation de Sao Paulo en 1988.

Les positions pédagogiques de Paolo Freire rejoignent celles de Célestin Freinet pour une éducation populaire qui respecte les acquis des milieux sociaux, qui prend en considération les connaissances déjà construites par l'expérience de vie. Et pour une éducation politique qui soit porteuse de citoyenneté, de pratique démocratique de la liberté et de la justice sociale, de critique de l'oppression concrète, de croyance en la transformation sociale par une compréhension des transitions à mener. Elles rejoignent aussi les positions d'Yvan Illich, qui dénonce l'école en 1971 comme institution de contrôle social au service du pouvoir des classes dominantes, et qui prône la déscolarisation de la société, c'est-à-dire déhiérarchiser les savoirs entre savoirs académiques dominants et savoirs pratiques infériorisés.

Dans la pédagogie en faveur des opprimés, il s'agit de donner la parole à ceux qui en sont interdits. C'est en apprenant la lecture des mots qu'il est possible de lire le monde, ou mieux c'est en apprenant à écrire des mots qu'il est possible de décrire le monde. La lecture risque d'être passive ou instrumentalisée pour juste servir à se repérer dans les formulaires administratifs, alors que l'écriture est active, élément essentiel pour devenir «auteur» de sa vie.

La pédagogie d'émancipation vise l'autonomie des apprenants en développant ses potentialités d'expression et d'action. Elle propose une éducation expérientielle quand les vécus sont élucidés et valorisés, et non pas seulement subis. Ses principes pédagogiques développent : 1) la communication dialogique pour construire son autonomie, 2) l'apprentissage comme interaction entre le faire et la réflexion sur ce faire, 3) l'éducabilité contre les conditionnements.

Re. 1) Au sein d'un travail de groupe, le dialogue stimule la participation et la responsabilité sociale et politique. Il permet de saisir le lien entre savoir et pouvoir en décryptant la réalité vécue quotidiennement. Freire postule la communication dialogique pour un penser critique plutôt que polémique, sinon à prendre le risque de faire des êtres passifs et acritiques contre l'arrogance de ceux qui ont le pouvoir de parler, ou de faire des êtres discriminants ayant peur du nouveau ou du différent. La pédagogie de l'autonomie est le contraire d'une éducation «domestiquante», qu'elle soit traditionnelle par la transmission des savoirs formatés, ou qu'elle soit militante par un prosélytisme qui donne les mots d'ordre idéologiques à appliquer. Pour donner un caractère dialogique à l'échange, il faut une ouverture d'esprit, une curiosité, une envie de mouvement et un désir de connaissance. Le point de vue existe dans la mise à distance

pour mieux voir, comparer, questionner, évaluer. Il n'y a pas d'intelligence qui ne soit aussi communication de ce qui a été compris, et intercommunication pour former son jugement.

Le dialogue stimule la collaboration, la réciprocité n'existe que s'il y a confiance dans ses possibilités et celles de l'autre, toujours à faire advenir. La confrontation des différences fait grandir et permet de se réaliser, quand le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique. Pour établir une relation, la disponibilité à l'autre se réalise par une écoute empathique, ni apathique ou passive sans désir, ni antipathique dure et amère, ni sympathique compassionnelle ;

« Dans le processus de parole et d'écoute, la discipline du silence, qui doit être assumée avec rigueur et au bon moment par les sujets qui parlent et écoutent, est une condition sine que non de la communication dialogique. Le premier signe indiquant qu'un sujet qui parle sait écouter est la démonstration de sa capacité à contrôler non seulement la nécessité de dire ses mots, ce qui est un droit, mais aussi le goût personnel, profondément respectable, de les exprimer. Qui a quelque chose à dire a également le droit et le devoir de l'exprimer. Il faut cependant qu'il sache, sans l'ombre d'un doute, qu'il n'est pas le seul à avoir quelque chose à dire. Plus encore, il doit savoir que ce qu'il a à dire n'est pas nécessairement, pour si important que ce soit, la vérité annonciatrice attendue par tous. Il faut que celui qui a quelque chose à dire sache, sans éprouver aucun doute, que, sans écouter ce que celui qui écoute a aussi à dire, il finit par épuiser sa capacité à dire pour avoir trop dit, sans rien ou presque avoir écouté. » (Freire, 2006, p.126)

Re. 2) La praxis traduit l'idée de l'union entre la théorie et la pratique, l'action et la réflexion qui produisent conjointement des défis et des significations pour les individus, en vue de transformer leur environnement. L'être humain doit conscientiser ce qu'il fait et ce qu'il pense au sujet de ce qu'il fait. La parole sans action est du bavardage et du verbalisme ; la parole sans réflexion est de l'activisme ; la parole avec action et réflexion est de la praxis. C'est en réfléchissant la pratique que l'on arrive à la théorie, que l'on comprend le sens de l'action et la raison d'être de la pratique. Le savoir-faire praxique est le mouvement entre le faire et le penser sur le faire, la réflexion pour savoir problématiser les situations.

Cette problématisation de l'expérience est un cheminement difficile pour comprendre ce qui caractérise la pratique. Freire (2006) décrit un processus qui passe d'abord par une étape post-primaire de la conscience, puis une étape précritique, avant le stade du jugement critique. Pour commencer, les centres d'intérêts sont autour des préoccupations élémentaires, l'agrandissement du pouvoir de perception. La capacité de réponse aux sollicitations améliore la conscience, mais elle est encore limitée par la fragilité du raisonnement, le degré élevé d'émotivité, le recours à la polémique plutôt qu'au dialogue, les explications magiques et fabuleuses, le penchant au

grégarisme. Dans l'étape suivante, grâce à une éducation active et ouverte au dialogue ne refusant pas l'engagement dans des responsabilités, l'approche en profondeur des problèmes posés permet de se débarrasser le plus possible des idées préconçues pour éviter les fausses interprétations, et de substituer des réponses logiques aux explications magiques. Enfin le stade du comportement critique définit un esprit non soumis et autonome, une adhésion à la nécessité de réformes profondes, une nouvelle échelle des valeurs qui s'appuie sur le consentement et la compréhension grâce à la délibération collective. Lorsqu'un problème a été perçu et compris, et que les données de la réponse ont été admises, l'homme agit. La nature de l'action correspond à la nature de la compréhension. Si la compréhension est critique ou à prépondérance critique, l'action le sera également. Si la première est d'ordre magique, la seconde le sera aussi.

Les méthodes actives, valorisant les expériences de chacun, permettent de former le jugement critique par des débats en groupe sur des questions difficiles et vitales, existentielles. Le quotidien a un caractère socialisant, les émotions, le désir, les intuitions ont valeur d'éducation non formelle. Pour appréhender la réalité, Freire invente des techniques d'alphabétisation telles que la «réduction» de concept à ses traits essentiels, et son «codage» dans des situations vécues (peindre des tableaux de situation) pour que chacun décode et comprenne les divers aspects et revalorise ses potentialités d'apprentissage. La mise en scène pédagogique doit permettre l'organisation de sa réflexion, dépasser la perception magique ou primaire de la réalité, la curiosité naïve ou la colère contre les injustices, pour la rendre essentiellement critique.

Re. 3) Freire postule «l'éducabilité», c'est-à-dire l'éducation comme processus permanent contre le conditionnement. La conscience est le désir d'apprentissage, comme mouvement permanent de recherche, toujours inachevée, pour construire son existence. Freire reconnaît que nous sommes des êtres conditionnés par les facteurs matériels, économiques, sociaux, politiques, culturels, idéologiques qui se dressent comme des barrières, mais puisque nous sommes «incomplets et inachevés», nous pouvons les dépasser en ayant une curiosité et une connaissance critique des obstacles. Conscientiser leurs raisons d'être, c'est approfondir les faits et les événements par une pratique de la curiosité épistémologique. Il postule que les déterminismes ne sont pas si inexorables et fatalistes que cela, qu'ils ne sont pas des lois immuables de la nature, mais qu'ils sont produits par des processus socio-historiques. Se déconditionner des préconisations sociales et culturelles de la communauté d'appartenance est un apprentissage progressif des marges d'initiatives relatives aux prises de décision avec un libre-arbitre et une liberté d'opinion. La prise de responsabilité est un travail sur la condition sociale, sur les

conventions politiques qui donneraient la capacité d'une réciprocité visible et faisable, et sur une solidarité librement consentie, activement poursuivie, non imposée, non subie comme assistance.

« C'est pour cela qu'il n'y a pas de place pour le désespoir, s'il existe une conscience critique des problèmes, des difficultés, et même des risques à affronter. C'est alors que l'attitude antérieure d'auto-évaluation et d'infériorité, typique de l'état d'aliénation qui amoindrit l'esprit créateur et pousse ces sociétés au recours à l'imitation, fait place progressivement à une autre attitude, celle de la confiance en soi. Aux schémas et solutions autrefois importés, se sont substituées des plans, des projets établis à partir d'études sérieuses et approfondies de la réalité. La société apprend alors à se connaître elle-même. Elle renonce à son ancienne situation d'objet et va assumer un rôle de sujet. Le désespoir et le pessimisme antérieurs à l'égard de son présent et de son avenir, ainsi que l'optimisme naïf, font place à l'optimisme critique, et, répétons-le, à l'espoir. » (1971, p. 53)

La pédagogie de l'autonomie accompagne des sujets apprenants et critiques qui osent l'action contre le fatalisme, qui osent transgresser l'hétéronomie de l'éducation transmise, qui assument leur identité culturelle autonome, et un rapport personnel à la loi et à la norme. Le processus d'apprentissage vise le développement d'une pensée critique des individus envers eux-mêmes, et la problématisation de la société par des actions collectives. La mise en place de contextes de dialogue facilite la prise de conscience qu'ils ont le pouvoir de changer leur vie : comment prendre la mesure de son expérience, avoir le droit à l'essai, à la méconnaissance, avoir le temps du processus pour élaborer le besoin, puis la demande, puis les problèmes à résoudre. Le développement de l'autonomie, l'indépendance de la conduite régie par son libre choix de règles ou d'impératifs se fait par l'expérience même de sa pratique, de sa réflexion et de sa volonté. Toute création humaine est culture, toute expérience peut être assimilation critique et créatrice. La vie se fait existence quand il y a langage, culture, communication complexe, qui font des êtres éthiques capables de comparer, de faire des choix dans les idées et les comportements, de former des jugements, capables de prendre des responsabilités, de décider, de s'informer et d'apprécier les effets éventuels de cette information, de reconnaître les obstacles rencontrés, de comparer un résultat avec une référence connue.

Les pratiques d'éducation populaire ont cette visée d'apprentissage démocratique, participatif auprès des populations pour développer et transformer leurs territoires. Dans les pratiques d'intervention communautaire, c'est le concept mobilisateur de « l'empowerment » qui définit la puissance d'agir, la transformation et l'action, acquérir un pouvoir pour se prendre en charge, se prendre en main, et une « autonomisation » pour ne pas être un fardeau pour la communauté. Il définit l'émancipation dans le rapport dominant dominé, la prise de conscience critique pour se réapproprier sa vie, et la « capacitation » est l'estime de soi suffisamment non aliénée pour définir ses besoins, et promouvoir ses ressources et compétences. Pour réussir l'empowerment



collectif, il faut l'implication de personnes opprimées dans le processus de prise de décisions afin qu'ils puissent identifier tant leurs besoins que les limites qu'ils doivent affronter. Dans les années 50-60, ce concept fonde le mouvement des droits civiques des noirs américains par Martin Luther King, ou l'organisation communautaire du sociologue Paul Alinsky qui prône le conflit comme source d'émancipation dans la démocratie participative.

### **7.3 - Institutionnalisation des interactions sociales**

L'institution est ce qui fait commencement, ce qui établit, ce qui fonde et ce qui fait durer. La société élabore ces ensembles qui donnent une orientation et une régulation globales des choix et des limites du projet politique. Elle a la fonction de maintenance et de permanence de l'ordre social, et cette maintenance des mécanismes de régulation produit de la bureaucratisation. La notion d'institution est polysémique : elle définit les fonctions de socialisation, les mécanismes de contrôle social, de maintien des valeurs. Elle désigne aussi les agencements juridiques de la vie politique pour la gestion pacifique des conflits sociaux, ainsi que les groupes sociaux officiels qui incarnent le "corps social" : entreprises, administrations, écoles, syndicats, associations. Et elle définit enfin les systèmes de règles qui déterminent la vie de ces groupes en faisant "Loi" c'est-à-dire de "l'inter-dit", l'ordre symbolique d'une loi psychique, structure mythique plus large que les lois et règlements du droit juridique. L'institutionnel est un ensemble immatériel de significations, d'effets de sens symboliques qui se donne à voir dans des organisations qui les ordonnent, qui peuvent les fixer dans des fonctionnements déterministes immuables, et qui occultent les principes qui les ont fondés. Les fins des fonctions symboliques doivent être occultées pour que l'imaginaire ne puisse créer des représentations alternatives.

Les institutions traversent et constituent l'individu social, institué dans et par ses rapports aux autres, dans la loi, dans l'imaginaire, dans le concret de ses positions sociales et des forces en jeu. Elles produisent des récits et des formes symboliques qui apportent du sens à l'activité, qui offrent un modèle de conduite, qui font le ciment d'une culture. La culture est ce système dynamique de valeurs constitué d'éléments acquis, de postulats, de conventions, de croyances et

de règles qui permettent aux membres d'un groupe d'établir un rapport entre eux et avec le monde extérieur, de communiquer et de développer leur potentiel créateur.

« Le lien est amour, haine, amitié, sexualité, altruisme, agression, prédation, rivalité, jeu, menace, manipulation, pouvoir. Le lien se traduit également par la mise en scène de représentations et d'affects qui informent sur le style de relations entre soi et autrui ; cette mise en scène repose sur un équilibre subtil entre des processus psychiques conscients et inconscients, et des distinctions-transformations entre les scénarios oniriques, fantasmatiques, et les représentations des événements réels ; le lien se construit psychiquement par la relation d'objet, et l'accès, par le langage, au statut de sujet désirant. Ces liens sont ici des liens virtuels, générateurs d'imaginaires, de potentialités, d'idéalités. Mais le lien naît tout autant d'un effet de système lié aux influences entre personnes entrant en interaction qui définissent les styles de comportements et de discours. L'individuation personnelle va de pair avec les individuations familiales et collectives qui se structurent dans la dynamique des interactions. Le lien s'inscrit dans, et se définit par des unités supra personnelles (couples, familles, clans, entreprises..) qui, elles-mêmes, évoluent dans un contexte géophysique et géopolitique. Ces individuations sont ainsi reliées aux grands systèmes de pensée et de croyance, telles qu'ils s'expriment dans les mythologies, les religions, les idéologies, les sciences » (Miermont, 1993, p.18)

Tout individu naît dans un jeu complexe d'institutions non choisies (famille, nationalité...), dans lesquelles il est impliqué de fait, et qui font lien social. L'implication est la façon dont l'institution est intériorisée par le sujet, intériorisation affective, idéologique, organisationnelle. Dans les grands appareils de socialisation qui sont l'éducation, le travail, le loisir, des valeurs sont transformées en normes pour définir un type de citoyenneté, et les normes construisent des rôles sociaux en interdépendance. L'individu est à la fois autonome et conforme aux exigences du système social, et ses singularités peuvent le faire participer au code institué, ou se retourner contre. La conception de la socialisation peut être assimilée à du formatage. Ou elle peut être la capacité de s'autoriser, d'être auteur de ses choix, quand la finalité essentielle de l'éducation reste l'évolution et le changement, sans nier les déterminations et influences antérieures, ainsi que les altérations exercées par les relations de parité et de réciprocité avec autrui.

Le jeu conflictuel de l'identité et de l'altérité est au fondement des rapports sociaux : il articule le singulier et l'universel, plutôt qu'une dichotomie entre l'individualisation et l'action collective. La socialisation est la création des identités sociales et professionnelles. La subjectivité en tant que réflexivité, critique, justification, est construite dans la tension entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi .

« À la fois le sentiment subjectif d'une unité personnelle, d'un principe fédérateur durable du moi, et un travail permanent de maintenance et d'adaptation de ce moi à un environnement mobile. L'identité est aussi le fruit d'un travail incessant de négociation entre des actes d'attribution, des principes d'identification venant d'autrui et des actes d'appartenance qui visent à exprimer l'identité pour soi, les catégories dans lesquelles l'individu entend être perçu » (Dubar, 1991, p. 81)

La socialisation, qui est l'intériorisation des normes et des valeurs du milieu d'évolution, se joue dans les interactions sociales, dans la compréhension dialogique des normes morales quant aux règles de conduite et d'action ou de comportement. La discussion permet de régler la conduite et le comportement dans l'intersubjectivité. Le point de vue de chacun sur ce qui est moralement juste, s'il y a liberté de parole et renoncement aux prises de pouvoir stratégiques, permet l'acceptation de principes généraux quant à la justice, en contrepartie des choix éthiques particuliers subjectifs qui définissent ce qui est le bien pour soi.

Aujourd'hui les relations interpersonnelles et subjectives sont sur le devant de la scène. Les conduites des acteurs et leur production sont moins définies par leur conformité à des règles générales que par la construction d'expériences propres combinant leurs passions et leurs intérêts. Les individus qui étaient l'aboutissement du processus institutionnel passent au sommet de la hiérarchie de l'action, ils se construisent comme des acteurs et comme des sujets en coproduisant des valeurs et des normes non-permanentes, donc instables.

Le lien social est le lien politique au travers duquel les individus sont tenus ensemble, parce qu'ils peuvent décider ensemble des règles qui permettent à une société donnée de fonctionner. Ils peuvent adhérer ou rejeter, nier ou révéler ses appartenances, et ils peuvent s'impliquer dans une délégation, une prise de pouvoir, ou avoir une pratique de désertion et d'absentéisme.

La capacité à faire histoire est la dialectique entre fonder son identité, c'est-à-dire se classer, se situer, trouver sa place en se différenciant, et fonder sa responsabilité, c'est-à-dire donner sa contribution sociale.

Selon Dubet & Martuccelli, c'est la « désinstitutionnalisation » actuelle de l'école, de la famille qui fait perte de lien social, parce que les rapports que les individus et les groupes entretiennent avec les institutions ne sont plus décryptés, et qu'elles ne sont plus que des organisations dont le sens est confisqué. L'organisation oublie progressivement les bases idéologiques et sociales dont elle est issue. Plus la société se rationalise et se bureaucratise, plus elle devient opaque et inconnaissable aux individus.

« La notion d'institution est centrale car elle définit le mécanisme qui transforme les valeurs en normes et en rôles, et ces derniers en personnalité. Dans les concepts de Bourdieu, la socialisation installe des dispositions, des habitus qui, à leur tour, reproduisent le système qui les a formés. Pour des sociologues comme Elias, l'efficacité même de cette intériorisation normative et culturelle est au fondement de ce que l'on appelle la conscience, c'est-à-dire le sentiment d'une autonomie du jugement et des émotions face à un monde perçu comme un paysage, comme un objet. Plus la socialisation est un contrôle

intériorisé, plus l'individu se perçoit comme l'auteur de sa vie et de ses choix, plus il se vit comme un sujet et plus il perçoit le monde social comme une réalité extérieure à lui-même. Alors que l'homme de la tradition est soumis à la « face », à la honte et à l'honneur, l'individu moderne est l'homme de la culpabilité, de la tension entre la conscience morale collective et la conscience individuelle, entre le Surmoi et le Moi ». (Dubet, 1998, p. 46)

Castoriadis définit l'institution comme le produit de la lutte permanente entre l'institué et l'instituant. C'est-à-dire entre l'ordre établi, les modes de représentations et d'organisation considérés comme normaux, les procédures habituelles de prévisions, et l'instituant qui est la contestation de cet ordre, la capacité d'innovation et en général la pratique politique. La société est toujours en équilibre plus ou moins stable. Il en résulte un processus d'institutionnalisation permanent, une "auto-altération" perpétuelle qui modifie l'état d'équilibre du moment, parce qu'il y a modification de l'environnement, ou parce que la bureaucratisation pose l'institué comme universel immuable alors qu'il ne produit plus rien. L'institutionnalisation permet un dépassement, un compromis nécessaire sans lequel il ne pourrait pas y avoir de société, un compromis entre l'héritage permettant de préserver des acquis sociaux, et l'instituant qui réanime l'institué en lui reposant sans cesse la question de son origine.

« L'institution de la société par la société instituante s'étaye sur la première strate naturelle du donné, et se trouve toujours (jusqu'à un point d'origine insondable) dans une relation de réception/altération avec ce qui avait été institué (...) En tant qu'instituant comme en tant qu'institué, la société est intrinsèquement histoire, à savoir auto-altération. La société instituée ne s'oppose pas à la société instituante comme un produit mort à une activité qui l'a faite être ; elle représente la fixité/stabilité relative et transitoire des formes-figures instituées dans et par lesquelles seulement l'imaginaire radical peut être et se faire comme social-historique. L'auto-altération perpétuelle de la société est son être même, qui se manifeste par la position de formes-figures relativement fixes et stables et par l'éclatement de ces formes-figures qui ne peut jamais être que position-crédation d'autres formes-figures. » (Castoriadis, 1964, p. 496)

L'espace social n'est pas préexistant aux institutions. Les relations interinstitutionnelles dans cet espace social institué se distribuent entre centre et périphérie, chaque institution ayant tendance à se considérer comme centre dans son rapport aux autres. L'institutionnalisation du réseau se tisse pour soutenir et gérer les interactions, les problèmes de communication, pour résoudre les perturbations, les conflits par des médiations, et elle génère des organisations qui oublient l'origine de leur constitution.

L'idéologie rend les institutions naturelles et justes, et les normes sociales et les codes culturels vont de soi, donc il faut les décoder pour s'en affranchir. L'analyse institutionnelle veut questionner les fondements des institutions qui fabriquent le social, en remettant en lumière les

rapports sociaux contradictoires dont elles sont le compromis occulté, en élucidant les bases du contrat ou du pacte social peu lisible ou opaque sur ses valeurs politiques, sociales et religieuses.

Même la passion de donner du sens à son expérience et à son existence pourrait être la croyance en une propriété des mots et des projets de renvoyer à une instance imaginaire transcendante qui dirait la réalité et le sens des conduites (que ce soit Dieu ou l'américan way of life). Le sens est dans le processus de l'action : il n'est pas donné, il n'est pas dans l'aboutissement de l'intention et de la direction prise. Sa signification est dans l'interaction avec l'autre et avec le contexte, dans les enjeux, les transactions, les négociations qui sont à rendre intelligibles, via le dialogue, la conduite de l'action, la condition de la place sociale, le comportement éthique.

Quand Miermont (1993) parle d'écologie des liens, il nomme les rapports que l'homme entretient avec ses contextes de vie et de survie ainsi que ce qui lui sert d'interface, sa psyché, ses systèmes d'appartenance et de comportement. Le contexte donne un sens et une finalité aux liens. La légitimité de l'action repose sur le partage d'un modèle abstrait, intériorisé par les différents partenaires, qui devient le lien social réel par les réaménagements de la mémoire et les productions idéologiques. Il se ritualise dans des conduites chargées d'émotions, s'exprime par des énoncés mythiques, et permet un consensus minimal, un sens commun, sur ce qu'il est convenu d'appeler la réalité. Les relations humaines sont organisées par trois systèmes de mémoire distincts, qui assurent le passage entre le psychique, le biologique et le social, qui sont les fonctions subjectives du mythe, les événements émotionnels du rituel et les phénomènes objectifs de l'épistémè. L'accès à la connaissance se construit par la réduction des événements en phénomènes, du rituel à l'épistémè, et par le démarquage de la fiction mythique, du mythe à l'épistémè, puis en reliant entre eux les phénomènes apparemment discontinus pour les rendre intelligibles. L'écologie du lien social fonctionne quand il y a circulation d'affects et de savoirs entre les trois systèmes de mémoire, quand il n'y a pas de dominance, d'autonomisation, d'aliénation de l'une des composantes : soit de l'imaginaire social du mythe, soit de la fonction de maintenance et de reproduction du rituel, soit du symbolique de l'épistémè qui figerait la théorie. Quand cette dernière ne doute plus de sa vérité, elle redevient idéologie.

Le mythe est la clef de voûte de tout un travail de construction symbolique et de pratiques destinées à mobiliser l'imaginaire. Il naît du partage d'expériences cognitives, affectives et émotionnelles identiques entre les membres du groupe, devient le récit de l'origine de ce groupe,

et raconte des histoires. Le groupe familial est l'entité essentielle qui structure l'activité mythique première. Les mythes remplissent des rôles soit de mobilisation soit de mystification. Quand un mythe est encore vivant, il est tenu pour vérité absolue par ceux qui le partagent, et faux par ceux qui l'écoutent de l'extérieur. En tant qu'objet de foi, le sacré est violent, étant la conjonction d'une prégnance attractive de fascination et d'une prégnance répulsive de crainte.

"Un récit vraisemblable ne devient mythe que s'il présente un caractère sacré pour ceux qui y croient, il implique une attitude de respect vis-à-vis de la croyance, que l'on y adhère ou non, la vérité qu'il dégage sera prise au pied de la lettre par les intégristes, et seulement métaphorique par les progressistes, mais ses effets de vérité sont tenus pour absolu." (Miermont, 1993, p. 105)

Le rituel organise les attitudes déterminées par le mythe, les attitudes licites, tolérées, ou interdites dans un groupe donné. Il engendre les formes de l'appartenance sociale, canalise les échanges, formalise les signes qui permettent la communication sur les événements, et construit des dispositifs de stockage d'informations sur l'environnement. Les distorsions dans la transmission de l'information sont justifiées par un besoin de confort moral et la protection des alliances d'appartenance. La transmission des valeurs de génération en génération passe par les processus identificatoires d'intégration et d'incorporation. Les mémoires vives culturelles organisent l'identité des membres de la famille et concourent à leur individuation. Les mémoires figées réclament des règles de procédure immuables, la destinée ne peut être réécrite.

« Le rite humain est un comportement typique d'un groupe donné (des dyades aux groupes de masse), dont les mouvements formalisés signent l'appartenance à ce groupe. Il est un emblème comportemental qui permet à des individus du groupe de se singulariser. Certains rituels sont totalement imposés soit par la nature, soit par la culture. D'autres peuvent être l'objet d'un apprentissage éventuellement très complexe, en prenant forme et sens dans le processus même de la rencontre entre deux personnes ou plus. Mais, quels que soient les degrés de complexité envisagés, le rituel remplit toujours le même rôle : il lève l'ambiguïté du sens de la communication, il produit une information à propos du contexte, il procède par ostensions-signalisations-inférences, il canalise la violence. Autrement dit, il crée des signes qui prennent le sens d'une différenciation vitale pour ceux qui le partagent. » (Miermont, 1993, p. 45)

L'épistémè fait l'histoire (ibid, p. 35) Il permet l'accès à la réalité par la connaissance objectivable des phénomènes, puisque le réel absolu est inconnaissable. Il est l'état des connaissances du ou des groupes d'appartenance de l'individu auxquelles il a accès et qui lui donnent les moyens de se situer dans le monde et de s'orienter par rapport aux autres, donc il est aussi mode de reconnaissance. Le changement des valeurs est l'enjeu des savoirs de contestation et de résistance. L'éducation et la forme de socialisation donnent ou non le droit d'être en possession d'informations précises, à l'abri de toute coercition et d'illusions déformantes. Elles visent à donner une aptitude à évaluer objectivement les informations et les arguments, à être

ouvert aux perspectives alternatives, prêtes à adopter une démarche de réflexion critique sur les présuppositions et leurs conséquences, une égalité de chances pour participer, autant pour contester, questionner, réfuter et réfléchir que pour écouter les autres faire de même.

L'éducation populaire est une institution à la périphérie du centre État. Leurs rapports sont une délégation, un échangeur de pouvoir déséquilibré au bénéfice du système État, les administrations et les collectivités locales. L'écologie des liens entre les trois systèmes de mémoire se distribue mal : les mythes sont encore cohésifs, mais tendent à s'autonomiser, et ne font donc plus sens pour des rituels qui s'appauvrissent, et pour les épistémès qui ne sont plus transmis. Les mythes de l'idéal républicain, qui sont le récit sacré de l'éducation populaire, sont encore cohésifs pour ceux qui y croient et restent respectés encore au moins en partie par ceux qui n'y adhèrent plus. Les rituels canalisent les échanges au profit de l'organisation gestionnaire associative, en délégation du système État. Ils provoquent du ressentiment pour ceux qui se sentent trahis, en décalage par rapport au projet politique. L'épistémè est tellement flou dans ce qui spécifie le projet éducatif de l'Éducation populaire, que cette dernière est définie pour certains comme éducation "informelle", par comparaison avec l'Éducation nationale formalisée.

## **7.4 - Rationalités et médiations au monde**

La conscientisation est un concept mobilisateur pour comprendre comment agir. Il définit l'apprentissage de la pensée critique, à partir d'un épistémè qui nomme l'état des connaissances à sa disposition pour s'orienter dans le monde. La conscientisation est chargée sociologiquement puisqu'elle est un résultat toujours falsifiable de notre relation impliquée au monde, dont les variations sont liées aux histoires divergentes de chacun. L'expérience et le savoir sont mutuellement complémentaires pour l'établissement des faits, dans une dialectique du concret et de l'abstrait.

Mais ce concept ne dit pas comment le vouloir apprendre se met en mouvement, pourquoi le sujet veut-il être lucide, avoir conscience, s'émanciper. Comprendre l'intelligibilité des rationalités, des présences au monde, permet de saisir comment advient le « sujet social apprenant », comment il s'autorise à accéder à la scène collective, pour être auteur de réflexion, augmenter sa puissance, oser commencer et participer au changement :

- Le sujet s'autorise à penser l'action : autant dans le dire pour produire du sens, de l'analyse critique, que vouloir de nouvelles normes pour être capable de réponses et de projets.
- Et il s'autorise à intervenir sur la scène sociétale : autant dans le faire avec une puissance d'agir, que dans la construction de l'appartenance pour participer au politique, à la vie de la cité.

L'éducation est ce qui permet une connaissance de soi et de sa relation au monde. Elle permet de déployer un raisonnement de bon sens, en discernant des catégories d'entendement et de compréhension, en approfondissant de manière réfléchie les données de la conscience spontanée. La tradition philosophique est la prééminence idéaliste du langage et du Verbe, d'où le fait que l'éducation scolaire française confonde la rationalité avec le verbe et ne valorise pas la pratique.

L'Être de Raison de Descartes en 1641 doit entraîner son intelligence discursive, avoir une logique d'argumentation et de preuves pour former ses idées et son jugement qui s'oppose à l'intuition et au sentiment. La Raison Pure de Kant (1786) qui permet de concevoir et de comprendre la signification est aussi opposée à l'Expérience et à l'Empirisme qui ne sont que raisons pratiques, spéculatives, juste un intellect qui permet d'appréhender les perceptions.

Jean Gagnepain, avec sa proposition d'une anthropologie clinique qu'il dénomme théorie de la médiation, fait rupture épistémologique avec le sujet cartésien, en proposant de discerner quatre rationalités qui font tout autant l'humain raisonnable. Les quatre façons autonomes, mais interférentes, d'être homme, sont : 1) la conscience formée par un travail sur les représentations, 2) la conduite définie par une réflexion sur l'activité et la puissance d'agir, 3) la condition dénommée par une réflexion sur les conventions politiques entre les personnes, 4) le comportement défini par un travail sur les normes et les convictions.

Gagnepain a mené un travail épistémologique pendant quarante ans pour émanciper les sciences humaines dites sciences de la culture, des sciences de la nature et du modèle expérimental. Il a réalisé un travail clinique sur les pathologies du langage, les troubles de l'aphasie, avec le neurolinguiste Olivier Sabouraud, et il a transposé ses observations par analogie sur les plans social et éthique.

"À partir de Saussure, de Marx et Freud on peut aborder véritablement les sciences humaines parce qu'on a trouvé dans l'homme lui-même ce qui le fait objet de son propre savoir, c'est-à-dire la résistance à lui-même. Jusque-là l'homme se décrivait avec les moyens dont il dispose pour décrire tout ce qu'il est possible dans la nature." (1993, p. 29)



Les conceptualisations de la structure du langage par Saussure, de la praxis sociale par Marx, de la séparation de l'inconscient d'avec la conscience par Freud, offrent la compréhension des "médiats" qu'utilise l'homme dans sa relation au monde, ce qui n'est pas immédiatement saisissable et observable, mais qui fait médiation implicite dans sa compréhension du monde.

La recherche sur les pannes des fonctions culturelles, comment et pourquoi l'homme dysfonctionne, permet à Gagnepain de spécifier ce qui fabrique la rationalité humaine. Il caractérise ce qui différencie l'homme « dans le monde du vivant », quels sont les ressorts anthropologiques de l'hominisation, quelles sont les capacités particulières pour produire la raison, la culture. Personne ne dote l'homme de ces capacités, elles ne sont pas non plus intériorisées. Il les apporte avec lui au titre de dispositions spécifiquement humaines, au sens strict innées ou déterminées. La raison est constituante, personne ne saurait conférer à qui que ce soit un processus rationnel, celui qui en fait preuve doit nécessairement en être lui-même au principe de commencement.

"L'aphasie nous a fourni l'ensemble des pannes qui nous ont permis d'élaborer une théorie restreinte du langage. Cette théorie cherche sous ce qui est immédiatement descriptible le système qui médiatise la performance. Entre ce que nous saisissons et ce qui nous permet de le poser, c'est-à-dire entre l'instance et la performance, existe une contradiction dialectique, de poser la différence entre l'immédiat et le médiate. Il y a quelque chose en dessous de ce qui apparaît et qui est en contradiction avec ce qui se donne à voir. C'est cette contradiction que nous baptisons "dialectique". Le double-fond rend l'homme en partie étranger à son propre savoir, à son pouvoir, à son paraître et à son vouloir, comment se révolter contre une aliénation dont on est soi-même l'artisan. L'objet des sciences humaines c'est cet homme qui se conteste et que simultanément il s'aliène et il s'approprie."(ibid, p. 37)

La suite de ce chapitre est un résumé de ce que propose Gagnepain dans le Vouloir Dire.<sup>82</sup>

La première proposition de la théorie de la médiation est de déconstruire méthodiquement les faits de culture pour comprendre comment on acculture la nature, c'est-à-dire comment l'homme s'abstrait des fonctions naturelles qu'il partage avec l'animal :

L'animal a la capacité de percevoir les objets et de faire des associations. Un objet peut devenir l'indice d'un autre, mais la représentation est immédiate, le lien est direct, infalsifiable. Il ne l'analyse pas, c'est-à-dire qu'il ne distingue pas ce qui est différent et ce qui est semblable. Alors que l'homme accède au symbole, il l'acculture pour le signifier, c'est-à-dire le parler, il a la disposition du langage pour être capable de dire une pensée.

---

<sup>82</sup> Distribués par photocopiés dans les années 80 et édités à partir de 1990

L'animal a la capacité d'enchaîner deux activités, d'instrumentaliser des gestes, mais il ne relie pas les trajets pour démultiplier l'action et il ne s'outille pas, son activité consistant juste à s'adapter à la nature et à y survivre. L'homme acculture le geste par l'outillage qu'il fabrique pour être capable de technique et d'art, au-delà de faire du travail.

L'animal a la capacité de survie de l'espèce, mais il ne fait pas lien social en entrant en relation par des conventions décidées. L'homme acculture le corps en tant que sexualité et génitalité, pour être capable d'historicité, il a la disposition de fabriquer une personne située dans une temporalité et une société.

L'animal a la capacité de se projeter, reporter une pulsion pour jouir d'une satisfaction plus grande, mais il ne fait que la différer, et non pas y renoncer. Alors que l'homme acculture la pulsion par un renoncement ou une castration, pour être capable de droit c'est-à-dire vouloir une liberté, il a la disposition de se donner des règles, et de sublimer ses pulsions.

L'animal a une relation immédiate et déterminée à l'environnement, et l'homme s'en abstrait par des médiateurs qui posent une distance rationnelle. Les quatre médiations culturelles pour émerger à l'abstraction sont donc le langage, l'art ou la technique, l'historicité et le droit. Ces quatre piliers actuellement recensables de la culture sont la limite de mon imagination dit Gagnepain. Les quatre principes culturels n'impliquent pas leur existence autonome. Il s'agit plutôt de la même rationalité dont la diffraction est analysée en quatre plans, éclatée en fonction des registres de l'expérience. Elle exclut toute hiérarchie, et il n'y a pas dominance de la raison verbale, du logos. L'homme dépasse la nature dont il dispose, acculture la totalité de ses diverses capacités et dispositions innées ou déterminées, pour en faire rationnellement de la culture, qui dépasse la nature, mais continue de l'inclure. Le mouvement dialectique entre nature et culture est un mouvement perpétuel : nous participons toujours à l'univers immédiat naturel, tout en s'en évadant pour le mettre en ordre culturellement de façon implicite, inconsciente.

La deuxième proposition de la théorie de la médiation est la modélisation du rapport individu et collectif. Pour Gagnepain, il y a deux temps psychiques en dialectique : l'acculturation de la nature pour être singulier, et la naturalisation de la culture pour être universel.

D'une part, nous acculturons sans cesse notre nature, nous refusons la grégarité du troupeau et recherchons la singularité ou l'individuation. Et en contrepoint, nous naturalisons sans cesse notre culture, nous cherchons à réintégrer la chaleur intime du groupe, nous recherchons

l'universalité et le collectif. C'est aussi l'analyse de Bourdieu (1979) entre la distinction et l'homogénéité : se singulariser, sortir de l'anonymat, sortir du lot, avoir un statut et en même temps s'allier, faire corps, intégrer des petits groupes, appartenir à des ensembles.

Pour émerger à l'abstraction singulière, l'homme s'échappe à lui-même et à la perception de l'univers naturel immédiat, par une sorte de dessaisissement, de négativité et de résistance. Ce premier temps psychique, dénommé « instance », est un processus implicite qui détermine le phénomène apparent qui se donne à voir en situation.

« Ce que Freud appelle l'inconscient nous le coupons en quatre plans, alors qu'il n'en voit qu'un. Nous parlons, nous d'implicite : l'homme est capable implicitement de lutter contre son percept par ce qu'on peut appeler l'inconscient, dans un sens plus strict et restreint que l'usage psychanalytique, de lutter par le loisir contre son efficacité, de lutter encore par cette espèce d'absence ou de mort du sujet dans la personne contre le dasein trop prégnant qui l'insère dans l'environnement, et au quatrième plan, contre la pulsion, par l'abstinence inhérente au nolo. Cette nolonté, qui a figure de ce qu'un analyste appellerait l'inconscient, est donc un des aspects de l'implicite. » (1994, p. 162)

Le deuxième temps psychique fonctionne comme si nous étions dans un rapport immédiat au monde. Dénommé « performance », il est un réinvestissement explicite dans un contexte donné, dans des conventions qui refont tribu et universalité, pour tenter vainement de retrouver la plénitude de l'Être en se renaturalisant. Il s'agit de recréer des relations de sociabilité pour occulter le temps psychique de négativité, de manque de l'« instance ».

Le processus dialectique entre les deux pôles, instance et performance, est constitutif de notre humanité. Quand la dialectique est mise à mal, il y a pathologie. Quand il y a réification forte de l'instance implicite, la capacité rationnelle est carencée par l'excès d'analyse. Par exemple, le schizophrène édifie des frontières au détriment de la relation, le renfermement sur soi provoque son incapacité à se réinvestir dans des conventions sociales. Quand il y a réification au pôle de la performance explicite, la capacité rationnelle est détériorée par défaut d'analyse. Par exemple, le paranoïaque est imprégné du réinvestissement fusionnel des autres, il ne prend pas de recul, il ne peut accorder à autrui la moindre autonomie, il le maintient dans une forme de soumission, et il lui confisque son pouvoir et donc sa responsabilité.

La première médiation est la théorie du signe qui analyse le système logique à partir des troubles de la grammaticalité. Elle modélise la conscience autour de notre capacité à agencer des signes pour avoir un langage, dont la caractéristique intrinsèque est l'intersubjectivité pour savoir

dialoguer. La disposition humaine innée est le signe qui produit la grammaticalité, l'articulation du sens et du son, la mise en mots et en phonèmes à laquelle tout homme procède dès lors qu'il parle. Cette abstraction de la nature rend capable de logique, par ce médiateur, l'homme donne une signification au monde, analyse sa représentation, et médiatise sa conscience. L'instance implicite d'abstraction singulière est le principe de causalité qui donne sens au monde parce qu'il nous permet d'en parler. Nous ne pouvons concevoir le monde que causé, sa représentation passant par les éléments du langage qui font la pensée. L'homme peut s'absenter de la perception par l'impropriété du langage ou la polysémie, les autres valeurs du mot, les connotations ou les non-sens de son dire. Le réinvestissement universel de la performance est la logique cognitive qui permet d'être locuteur et interlocuteur. La rhétorique désigne ce savoir qui est de corriger l'impropriété du langage, lui donner les bonnes étiquettes alors que le mot ne collera jamais à la réalité qu'il désigne et qu'il continuera à avoir d'autres valeurs.

La deuxième médiation est la théorie de l'outil qui analyse le système technique à partir des troubles de l'écriture. Elle modélise la conduite autour de notre capacité à fabriquer des techniques et de l'art pour agir sur notre environnement et le produire. La disposition humaine innée est l'outil en tant qu'appareillage du geste, l'homme a l'aptitude de se conformer à son mode d'emploi, la fabrication est le tour de main instrumenté, la manipulation appareillée. Il fait de son activité du travail, autrement dit les outils sont fabriqués pour une fin. L'homme fabrique le monde techniquement, il médiatise sa conduite et il analyse son activité en étant capable d'ingéniosité par l'artifice technique, et il peut prendre de la distance à l'égard du travail par son aptitude au loisir. L'instance implicite d'abstraction singulière est le principe de sécurité et de stabilité qui fait rechercher la confiance dans l'appareillage et l'outillage pour en espérer la pleine efficacité. L'homme n'agit que par l'intermédiaire de l'outil et ménage artificiellement l'énergie, la fabrication met l'homme au repos. Quand la fabrication est sériée, morcelée, sans vision globale du résultat, elle prive de la compétence à juger son œuvre, le travail devient alors un labeur aliénant d'exécution. Le réinvestissement universel par son industrie et son art donne à l'homme pouvoir sur la nature qu'il produit et transforme. Sa conduite est la production de sa puissance d'agir. L'art est dans le geste, et l'important n'est plus de savoir faire mais de savoir s'y prendre pour faire, analyser son agir et accéder au meilleur outillage ou à la meilleure technique pour médiatiser son activité, la rendre plus efficace, et donc laisser plus de temps au loisir.

La troisième médiation est la théorie de la personne qui analyse le système social à partir des troubles de la communication relationnelle. Elle modélise la condition qui pose la question de l'être au cœur de la société, qui institue la Personne avec un rang et un rôle dans la société, et comment elle y contribue politiquement. Elle conceptualise comment l'homme est auteur de son histoire. La disposition humaine innée est d'être une personne ethnique, capable d'altérité, et de nouer socialement des liens. Gagnepain utilise le concept d'ethnie au sens d'héritage socioculturel commun et non d'ethno-raciale. Ethniquement l'homme analyse son existence, médiatise sa condition, et il peut prendre de la distance avec sa responsabilité sociale par son aptitude à l'arbitraire, par sa possibilité d'absence pour s'instituer en société. L'instance implicite d'abstraction singulière est le principe de légalité. La Loi légalise les relations sociales entre des hommes où chacun cherche à se singulariser en analysant son appartenance à l'espèce. Il devient une personne singulière, qui a une condition, une place dans la société. Il transforme son devenir en histoire par sa paternité et sa filiation. Il construit son «être-au-monde» par son autonomie, qui peut être instituante dans ses alliances et dans ses statuts, ou instituée dans les rapports de pouvoir notabilisés. L'homme peut s'échapper à son «*Dasein*» en étant arbitraire, non communiquant, non responsable, il peut être absent en tant que sujet. Le réinvestissement universel dans le social est l'art de faire société, de structurer les échanges pour entrer dans une interlocution, parce que la langue permet de paraître. Comme échange d'usage social, elle est le support de communication et de négociation avec autrui pour l'instituer interlocuteur. Les groupes humains passent des conventions politiques, soit «synallactiques» (avec les autres), réformistes et progressistes qui reconnaissent les mêmes droits à tous les alter ego, soit des conventions «anallactiques» (privé des autres), conservatrices qui favorisent l'élite, les quelques-uns semblables contre tous les autres dévalorisés.

La quatrième médiation est la théorie de la norme qui analyse le système éthique à partir des troubles du comportement. Elle est la modélisation du comportement de liberté : il est codifié entre autonomie et hétéronomie et il rend capable de se positionner axiologiquement. Elle conceptualise la dimension affective du rapport au monde. La disposition humaine innée est d'auto contrôler son désir. Éthiquement, l'homme médiatise son comportement en analysant son désir, son intentionnalité et son vouloir, et il peut le distancier par son aptitude à l'abstinence, au renoncement, au non vouloir analysé et critiqué. L'instance implicite d'abstraction singulière est le principe de légitimité et d'autorité qui fonde des échelles de valeurs et de libertés. L'autorisation fonde la validité et l'humanité mêmes du désir dans la capacité à réguler, à restreindre le comportement pour dépasser la satisfaction immédiate de la pulsion et pouvoir se

projeter. Le réinvestissement universel dans le droit en tant qu'équité et justice, pose des normes morales pour régler les interactions sociales. Parler c'est désirer dire ce qui nous engage affectivement, avoir quelque chose à exprimer, et s'autoriser à dépasser toutes les censures. Le discours est un accès à la liaison des valeurs dans les intersubjectivités, la libre expression de sa vérité. Une éthique du dire délimite son jugement pour ne pas tout dire, se retenir, ou s'autoriser, oser dire ses convictions. Le paradigme du comportement traite du libre-arbitre pour accéder au vouloir en ayant une capacité critique, un discernement, avec des critères de choix analysés en fonction d'une échelle de valeur. Être axiologiquement maître de soi pousse sans relâche à se positionner dans le monde : l'expliquer par principe de causalité, le réformer par principe de sécurité, l'habiter en respectant le principe de légalité, et le transformer en proclamant sa légitimité à le faire.

Ces quatre principes culturels ou piliers de la culture formeront la grille de lecture des chapitres qui vont suivre. Les contenus des quatre plans de la théorie de la médiation y seront développés. Les apprentissages pour les processus de conscientisation et d'émancipation se réalisent à plusieurs niveaux des quatre plans de la médiation : l'élucidation des représentations sociales, les manières de conduire les projets, les interactions sociales créées par la condition et leurs impacts politiques, l'affirmation des principes éthiques d'intervention qui expliquent les comportements.

## Chapitre 8 - Pouvoir penser l'agir

Afin de ne pas voler la parole d'autrui, ne pas la réduire à un seul code simplifié d'informations, ne pas la dénier ou la rendre impuissante par le savoir de l'autre, l'Éducation populaire postule que tout le monde peut savoir, peut réfléchir et faire usage de culture et de connaissance. Le savoir est un rapport social, ce qui veut dire que chacun est intimement mêlé à la situation problématique qu'il cherche à décrire et à changer. En agissant sur elle, c'est sur lui-même qu'il agit. Tous sont acteurs d'expérimentation et interlocuteurs du débat d'ensemble de la société, à la fois objet et sujet de l'action. La construction du savoir doit associer tout le monde, d'autant plus dans une société complexe et globalisée où la violence est à tous les niveaux : physique, sociale, symbolique, et où l'augmentation de la pression à l'excellence crée plus de laissés-pour-compte. Même si les descriptions de la réalité sont majoritairement préparées socialement par les médias et les intellectuels, les points de vue des « gens » exprimés sur la réalité sont des constructions cognitives qui permettent, jusqu'à un certain point, de comprendre la situation. Ils sont donc des

instruments de puissance politique. La réalité sociale peut être transformée en travaillant sur les grands principes d'action quant aux crises et aux enjeux, et sur les solutions adéquates à imaginer pour résoudre les problèmes sociaux. L'enjeu est de ne pas laisser parler plus d'experts qui savent à la place de, et qui créent d'autant plus de soi-disant ignorants.

Le rapport au savoir conditionne le pouvoir agir. Le vouloir apprendre est déterminé par sa position dominante ou dominée pour comprendre l'environnement. Construire sa pensée autonome dépend du sentiment de se sentir capable ou non de tenir ses rôles assignés et de s'en émanciper, de déconstruire sa représentation d'être opprimé ou de se sentir opprimé, de faire reconnaître ses savoirs d'expérience comme légitimes et valides. (infra 8.1)

Apprendre à déconstruire ses représentations par l'échange avec d'autres et regarder les liens entre les phénomènes, en enrichissant sa boîte à outils conceptuels pour problématiser ses savoirs d'expériences, augmente les moyens d'interpréter la réalité pour agir en connaissance de cause et donner de la puissance à l'action. (infra 8.2)

Des êtres capables de se parler, de dialoguer leur expérience, créent un espace de communication pour confronter leurs raisons d'agir, pour témoigner de leurs actes et les justifier à l'aide d'arguments susceptibles d'être eux-mêmes critiqués sur leur pertinence. (infra 8.3)

## **8.1 - Le droit de produire du sens ou valoriser aussi le sens commun**

Apprendre crée des émotions et permet l'expression de ces émotions, dans un mélange de désir et de plaisir d'apprendre, l'étonnement d'apprendre, et la peur et la frustration d'apprendre. La première étape de l'élucidation de sens, c'est un renforcement de sens pour soi-même.

« Naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre. Apprendre pour se construire, dans un triple processus d'hominisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté dont on partage des valeurs et où l'on occupe une place). Apprendre, c'est entrer dans un système de rapports et de processus qui constituent un système de sens, où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres (...) Il n'y a de savoir que pour un sujet, il n'y a de savoir qu'organisé selon des relations internes, il n'y a de savoir que produit dans une confrontation interpersonnelle. Autrement dit, l'idée de savoir implique celle de sujet, d'activité du sujet, du rapport du sujet à lui-même (il doit se défaire du dogmatisme subjectif), du rapport de ce sujet aux autres (qui co-construisent contrôlent, valident, partagent ce savoir) .» (Charlot, 1997, p. 70)

Le rapport au savoir, pour s'instruire et s'informer, pour s'éveiller au monde et aux autres, ou pour se former dans une visée existentielle, dépend de la construction de soi, la confiance et l'estime de soi. Il se réalise par ce qu'on est, ce que l'on perçoit, ce que l'on conçoit, c'est-à-dire ce que l'on se permet dans son rapport au monde. Et en même temps, l'appropriation du savoir continue de construire l'image de soi, qui est une opération endogène de transformation de son identité, plus qu'une acquisition exogène. Pour chacun, l'influence du passé scolaire et des expériences de vie a créé des cadres d'expérience qui enclenchent la mobilisation à apprendre ou le sentiment d'en être incapable ou non. Le concept du cadrage proposé par Goffman (1991) permet de lier les deux niveaux d'analyse de la connaissance et de la culture. Les cadres (frame) de base de la connaissance disponible dans notre société donnent sens aux événements, et ils permettent d'analyser l'expérience en termes de « principes d'organisation » qui gouvernent les événements. Notre engagement subjectif peut être passif et structuré par ces informations pré-organisées, par une réalité reçue déjà codée. Le cadre nous indique le contenu d'une situation sociale ainsi que la manière de la comprendre et de nous y comporter. Etant une définition implicite mais partagée, et simultanément activée, elle organise et régit les interactions sociales. Mais nous pouvons aussi la décoder de nombreuses manières : les interactions collectives peuvent conduire à des prises de conscience contestataires, mettre en évidence des micros événements qui conduisent à questionner ce qui va de soi, à restructurer le sens commun.

Les savoirs d'expériences nous aident à voir la parenté des événements, les caractéristiques d'un comportement, la potentialité d'une situation :

« Il devient clair que l'expérience est un acte plutôt qu'une pensée. Les qualités symboliques font partie intrinsèque de notre expérience et c'est inspiré par elles que nous constituons le monde. La réalité est édifiée par la perception à travers l'expérience. La structure de la perception est culturelle et la structure du langage en est le reflet (...) Avant même de conceptualiser une expérience nous en tirons des signes que nous interprétons. Par la médiation du langage, nous articulons l'intentionnalité qui se trouve à l'état implicite dans la perception. Nos cadres habituels de référence ou perspectives de sens façonnent des pratiques au moyen desquelles notre activité perceptive met en scène notre monde. » (Mezirow, 2001, p. 41)

Les savoirs d'expériences sont construits, pour Jean-Marc Ferry (1991), dans les actes du discernement. Ils sont : 1) le sentir comme première expérience pour pouvoir communiquer quelque chose à quelqu'un, 2) l'agir comme interaction avec la capacité de réagir de l'Alter ego libre et équivalent à soi-même, 3) le discours qui consiste à construire et à problématiser l'expérience en l'énonçant, pour en faire un savoir transmissible.



Re. 1) Le sensible opère les distinctions qui structurent un environnement : la sensation est une connaissance tacite, et la perception, qui est la mémoire des sensations, est un cadre de référence dans les répétitions instructives pour repérer et distinguer un milieu. Et elle est cognitive par sa faculté d'être signe distinct, d'être représentation symbolique. Le sensible passe aussi par le sentiment et le désir qui introduisent la différence entre sujet et objet. Le sentiment est l'interprétation affective de la façon dont nous vivons la sensation ou son manque (peine, déplaisir, souffrance), et il prend parti, sanctionne, approuve ou désapprouve la réalité. Le désir naît de la rencontre entre sensation et sentiment, et il exploite le matériel mémorisé et fantasmatique de l'imagination pour viser des situations idéales. Le désir fait mouvoir l'expérience du sentir à l'agir, il passe à l'expression sous la forme du manque et de la réclamation qui n'est pas encore au stade de la volonté, mais la frustration commence à engendrer la conscience de soi. Les ajustements intersubjectifs consacrent des codes symboliques de reconnaissance, de signes intentionnels de communication dont l'enjeu est l'intercompréhension du sens et l'obtention de l'effet recherché par la persuasion, la négociation et non l'injonction.

Re.2) Agir est la voie procédurale de confrontation avec la réalité, la tension et la transformation du fantasme en réalité. L'agir est dit rationnel lorsqu'il est en mesure de rectifier ou de modifier sa procédure en fonction de la réalité donnée possible, donc quand il est capable de compromis avec le désir ou avec la réalité, selon des critères d'efficacité et de conformité. La satisfaction est d'accéder au but objet, et la réalisation du contenu projeté par la volonté d'un sujet. L'agir articule trois rapports pertinents au monde : pratique, critique et théorique et une conscience du temps : futur, présent, passé. Le point de vue pratique est une transformation de la situation présente pour projeter l'action, il confère un sens à l'autre qui cristallise la demande, la volonté, la satisfaction possible. Dans le rapport éthique à l'autre, le sujet relance l'évènement en anticipant le futur. Le point de vue critique pour prendre la décision est de juger maintenant de la validité de l'action au regard de la norme. Dans le rapport critique à soi-même, le sujet forme sa volonté par exigence d'authenticité. Le point de vue théorique objective ce qui a été fait et le résultat de l'action passée résume la trace et la mémorise. Dans le rapport technique aux choses, le sujet assume un fait lié à son acte.

Re. 3) Discourir c'est rendre compte de ses actes dans le procès de l'échange, par l'acte de parole, par l'intersubjectivité qui est la communication entre des consciences capables de s'attribuer réciproquement la qualité d'un Moi. Le déploiement du discours va de la narration à l'interprétation, de l'argumentation à la reconstruction. Il est l'histoire, le récit qui métabolise

dans un savoir le résultat des expériences, et qui le capitalise pour le réinvestir dans l'interrogation du réel. Il problématise des contenus de l'expérience, des significations (mythe, religion, critique) qui contextualisent la compréhension, et qui stabilisent les orientations de l'action. D'une part, le discours est un agir réflexif : il a une puissance critique quand il est discussion et quand il thématise les arguments dans leur prétention à la validité. Sa contrainte rationnelle est alors celle de la vérité ou de la logique, ou de la pertinence. D'autre part, il a une fonction idéologique, il prend en charge les désillusions et compense les frustrations qui résultent des démentis de la réalité ou des échecs de l'expérience. Il est temps d'historicité pour l'acceptation, pour faire un travail de deuil, discourir justifie la fonction d'illusion, entre révélations et désenchantements, entre résistances et censures.

La mobilisation du sujet se réalise dans ce qui fait sens pour lui, en référence à son histoire et à ses rapports aux autres, et dans les bénéfices qu'il en attend en termes de renforcement narcissique, de réassurance. Selon qu'il s'autorise à prendre part au jeu avec ses divers rôles, dans ses participations et ses responsabilités, et à prendre position dans les enjeux, en fonction de ses engagements et ses implications, s'il ne peut se contenter du « déjà su et connu » pour garder sa place, il fera correspondre son acquisition de savoir à ses attentes et à ses projets.

"Une fonction essentielle de l'apprenance est celle d'auto-organisation et d'auto-poïèse. Cette capacité de s'auto-organiser, de s'auto-structurer, de s'auto-construire permet à l'organisme vivant de réorganiser les interactions dues à son interdépendance avec l'environnement. L'être humain est en mesure d'actualiser, c'est-à-dire de rendre manifeste son potentiel d'évolution, cet élan de complexification et de dépassement qui caractérise le vivant (...) Apprendre, c'est obéir à une logique plurielle de régulation, d'adaptation et d'évolution. Apprendre est un métier à risque : on y accepte le risque de changer, donc de ne plus être reconnu ni reconnaissable. Or l'acte de reconnaître est sans doute le premier acte de notre vie cognitive. Le risque est d'avoir à réinterroger ses valeurs, à s'engager dans l'inconnu, à réorganiser ses habitudes, à accepter l'étrangeté, et interroger son identité ».  
(Trocmé-Fabre, 1999, p. 37)

Le savoir n'est pas un donné universel : il est culturellement construit et il est soumis à des rapports collectifs de transmission et de capitalisation. Les rapports de savoir étant des rapports sociaux et des formes d'appropriation du monde, ils sont donc inégalitaires. Le rapport au savoir est un enjeu, et la parole est nécessairement une activité politique quand elle est communication de sens. La fonction langagière permet de s'approprier le monde quand elle l'interprète et élucide son fonctionnement, quand elle ordonne un peu le chaos du monde, et quand elle crée des mythes fédérateurs. Savoir et pouvoir se construisent de façon intimement liée et permanente.

Pour être citoyen, pour être acteur et auteur de la vie sociale, un apprentissage de la régulation démocratique est nécessaire. La liberté politique est d'être capable de dire ce que l'on veut et de faire ce qu'on dit vouloir, quand la parole est elle-même une action, à la fois dire et faire. Le savoir est au cœur de l'action dans les négociations entre différents groupes, dans les luttes pour la légitimité et la reconnaissance. Les réseaux de sociabilité et de pouvoir créent des niveaux multiples de formes de domination, pourtant les statuts et leurs rôles à jouer peuvent être dominés dans un espace, dominants dans un autre espace. En affûtant les jeux d'influence sur les minorités, la pression à l'homogénéité ne peut que produire de l'exclusion. Le savoir instituant met en évidence que les solutions ne sont pas définitives et uniformes, que l'articulation des intérêts est toujours en mouvement. Le processus de la décision n'est pas du consensus institué, parce qu'elle est toujours à réactualiser. La situation de dialogue, de réciprocité d'argumentation suppose une situation de parole qui garantit en principe la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants, et des prises de position sans contraintes. La démocratisation de la communication dialogique, du parler avec et non du parler à la place de, est un vaste chantier, pour contrebalancer toutes les méthodes qui imposent le silence, toutes les discussions spécialisées avec des normes d'organisation et de procédure qui déchargent les participants ou les démotivent.

La relation au savoir est articulée sur le langage qui informe et forme la pensée. Le langage a comme limites celles de l'utilisation qu'on en fait, parce que nous sommes assujettis et subissons notre langage quotidien ou parce que nous avons les moyens de le réinterpréter.

« La propension à prendre la parole est strictement proportionnée au sentiment d'avoir le droit à la parole. La compétence politique au sens de capacité socialement reconnue, est de ces aptitudes qui est détenue que dans la mesure où on est en droit ou en devoir de les détenir. La propension et l'aptitude à porter les intérêts et les expériences à l'ordre du discours politique, à rechercher la cohérence des opinions et à intégrer l'ensemble des prises de position autour de principes explicitement politiques dépend très étroitement du capital scolaire. » (Bourdieu, 1979)

Pour Bourdieu (2000), le langage est la première des vertus politiques. Il parle de « subversion cognitive » pour produire des opinions contre les impositions de sens, les manières dominées de voir et de dire. Elle suppose une crise objective, qui suspend l'adhésion à la représentation commune du monde social, une rupture avec l'ordre établi qui se donne toujours à voir comme naturel et allant de soi, pour lui opposer un autre monde possible, et ne pas rester dans le monde probable prescrit. Tandis que les luttes symboliques ont pour enjeu la représentation que les agents se font du monde social, la lutte politique pour maintenir ou changer la vision du monde sociale sert à conserver ou à modifier les catégories de perceptions du monde et à travailler la

constitution d'un sens commun qui apparaisse comme vérité du monde social. L'action politique cherche à objectiver et à faire exister publiquement ce qui n'était qu'expérience individuelle sérialisée. Avec des tentatives pour imposer une vision qui apparaît comme naturelle et légitime, cette objectivation construit le sens commun du groupe dont elle explicite le mode de perception du monde social. Mais la part d'incertitude et d'indéterminations qui caractérisent le monde social et ses divisions crée la pluralité des visions du monde. Il est possible d'agir sur le monde social en intervenant sur la connaissance critique qu'ont les agents de leur condition, et de leurs choix compte tenu de leur position dans l'espace social. Porter au jour des catégories de perceptions du monde social, jusque-là obscurément partagées, ignorées comme telles, contribue à transformer la représentation du monde en donnant corps au groupe qui se pense et pense le monde à travers elles. Les dispositions du groupe autorisent cette subversion et s'en autorisent, hérésie des dominés contre orthodoxie des dominants.

En phénoménologie, un savoir décrire est déjà une analyse, mais il faut expliciter comment le monde devient apparent. Interpréter veut dire donner un sens à quelque chose, c'est un décryptage signifiant de l'expérience, c'est y trouver des points de pertinence, de convictions auxquelles se rattacher. Chacun interprète les signes qu'il observe à partir de son propre vécu, de sa culture. La phénoménologie considère que ce sont nos perceptions mêmes qui chargent de sens les événements ou les objets pour leur donner de la cohérence.

La conscience est une co-science, un savoir en commun, construit par la capacité de réflexivité, d'auto-observation, d'interprétation de l'expérience pour la doter de cohérence, de processus de justification ou de validation des idées. Dubet (1998, p. 300) définit la réflexivité comme la conduite des acteurs sociaux pour construire une représentation intellectuelle et pratique de leur vie sociale, une auto-représentation conflictuelle de la société, une intelligibilité sociale des pratiques pour contrebalancer la détermination du sens des conduites.

La compréhension-interprétation de divers niveaux de réalité est un construit dans une culture donnée. Miermont définit la capacité à raisonner et à juger par soi-même, à établir une opinion personnelle, grâce aux processus de perception, d'observation et d'action.

« Je propose de définir l'épistémè d'une personne comme sa capacité à comprendre une situation donnée, à raisonner à partir de celle-ci, à juger des attitudes à adopter en fonction de cette compréhension et des raisonnements qu'elle suscite. L'épistémè est ainsi l'aptitude cognitive d'un individu, consciente et inconsciente, susceptible de faire des liens mentaux entre des phénomènes apparemment disjoints, à partir des expériences qu'il retire du

contact avec les autres, avec le monde des objets et avec soi-même. L'épistémè est donc la disposition qui permet à une personne de prendre une distance par rapport aux effets des rituels et des mythes. Alors que le rituel permet de faire surgir des événements, l'épistémè rend compte de l'ensemble des phénomènes qui se manifestent à la conscience, ou qui sont inscrits comme engrammés dans l'inconscient. De même si l'activité mythique cherche essentiellement à répondre à la question du « pourquoi », l'activité épistémique est avant tout centrée sur la question du « comment. » (Miermont, 1993, p. 191-192)

L'épistémè formalise l'accès à la connaissance, en se décentrant de la fiction mythique, et en transformant les événements rituels en phénomènes intelligibles. La connaissance repose sur la capacité mentale d'établir des relations de causalité simples et complexes (linéaire, formelle, circulaire, réticulée) entre les phénomènes apparemment discontinus. L'épistémè relativise les certitudes mythiques et idéologiques par la confrontation avec d'autres systèmes de pensée qui questionnent la réalité, et n'en font pas un fait acquis. Les réseaux culturels orientent la façon d'être au monde de chacun, ils insèrent dans un tissu symbolique par l'intermédiaire des rites, des mythes, et des connaissances. Le savoir est socialement construit avec des notions polysémiques et ethnocentriques : appréhender l'univers social de l'autre en fonction exclusivement de son propre modèle des références culturelles, de son propre système de valeurs et de représentations, ou avec des notions réifiées à partir d'emprunts disciplinaires hétérogènes parce que l'on ne prend le risque de les relativiser ou de les contester.

L'« épistémè » de Foucault (1966) comprend les codes par lesquels une culture régit ses schèmes de perception, son langage et ses valeurs ainsi que l'ordonnement de ses pratiques. C'est le modèle des relations d'intérêt de pouvoir qui programme des systèmes de savoir spécifiques. La connaissance dépend de la tradition, les construits symboliques, et les méthodes de compréhension transmises, développées et sanctionnées par la culture. Les codes culturels régissent les modèles de pensée et de comportement, un monde vécu constitué d'un savoir prédéfini. Les transformations intervenant dans ces systèmes de savoir ne sont pas d'ordre cognitif : elles se produisent plutôt à la suite de changements d'intérêts sociaux en vertu desquels les gens sont situés dans des rôles différents, l'autorité et la responsabilité étant réparties différemment, selon leur légitimation, leur influence, ou leur dépendance.

« Il m'apparaît opportun de distinguer l'épistémologie d'une part, et l'épistémè d'autre part. Si cette dernière correspond aux formes spontanées de l'intuition et de la connaissance générées par les différents niveaux d'organisation familiale et sociale, l'épistémologie est le savoir constitué en doctrine. L'épistémologie d'une personne peut ainsi s'opposer à l'épistémè de sa famille ou de ses groupes d'appartenance. De même l'épistémè d'une société, à un moment donné, est plus ou moins en accord avec les épistémologies qui la traversent ou qui la structurent » (Miermont, 1993, p. 193)

L'épistémologie est l'accès à un savoir producteur de significations : l'étude de la connaissance ou de l'information est inséparable de l'étude de la communication et de son codage, des buts et des valeurs. Il n'y a pas de certitudes, parce que la théorie s'édifie en fonction de sa capacité à être réfutée par l'expérience, en procédant par essais et erreurs. La théorie est la modélisation des relations entre les phénomènes perçus : elle est un instrument d'organisation des éléments d'observation, et la répétition des investigations assure ou non la légitimité du contenu de l'hypothèse qui a été construite. La théorie étant strictement parlant un point de vue, c'est la précision de la démarche qui garantit le caractère scientifique de l'approche. Sinon elle se transforme en une idéologie à visée unifiante, ou dominante par la force d'inertie de tout système, la sécurité académique, le respect fidèle aux maîtres et aux habitudes, le positivisme des méthodes et des disciplines. L'opposé de l'idéologie n'est pas la science, qui peut aussi réifier des données, mais l'épistémologie, la politique du savoir qui interroge tous les présupposés. Et le savoir ne se réduit pas au savoir officiel, le prêt-à-penser, les idées reçues complètent la théorie, le mythe et la science concourent autant à la compréhension du monde.

La dialectique entre théorie et idéologie rend compte de la chamaille à l'interne du sujet, entre la tension d'avoir à construire des points de vue différenciés, et la tentation de la réponse unique donnée par les représentations sociales incorporées. « On ne voit que l'ordre social, baptisé ordre des choses, sans distinguer les couches de pouvoir qui les constituent. Le droit de Voir est le mouvement qui déchire en nous la fausse coïncidence de l'ordre et de la réalité » (Bernard Noël, 1989). L'analyse critique est possible quand il y a d'une part, une émancipation de la conscience stéréotypée entre théorie et idéologie, en élucidant l'historicité de son rapport au savoir dans ses pratiques sociales et ses représentations sociales, et d'autre part une éthique de la discussion pour narrer, nommer, argumenter, discourir, reconnaître.

« Car la langue joue de telle façon avec notre parler qu'elle a tendance à l'abandonner à la surface de la signification des mots. Il en est comme si l'homme avait peine à habiter à proprement parler le langage. Il en est comme si cet « habiter » succombait le plus facilement au danger de l'habituel. » (Heidegger, 1999, p.134)

Habermas postule que la modernité est l'apparition de la réflexion biographique comme mode de production du sens de l'expérience, avec le dépérissement des structures d'autorité établies. Les représentations types construisent la langue, les sens communs qui font consensus, et les usages qui sont singuliers. Pour être à même de savoir ce que nous faisons quand nous agissons, la réflexion consiste à conscientiser les conséquences engendrées par les divers modes d'action et

les différentes lignes de conduite, pour passer d'un agir mécanique et routinier à un agir pensé, réflexif, qui évalue les changements et les stratégies à construire.

Dans l'éducation populaire ou éducation permanente, cet entraînement au « libre examen de conscience », est d'une part le devoir de remettre en question ses propres préjugés et de mettre en question les idées reçues, et d'autre part, le droit à l'information, à produire des analyses et des évaluations pour délibérer sur le sens de la vie en société. Pour agir en connaissance de cause et en autonomie, il faut aussi bien travailler ses représentations intrinsèques que savoir écouter le témoignage des autres.

En tant que sujet, il y a responsabilité de créer son bagage de savoirs pour partager avec les autres des systèmes symboliques, des significations du monde perçu ou imaginé, et pour améliorer ses processus pour penser, ne pas se contenter des savoirs-objets, des contenus prêts à penser. Apprendre est participer : ni consommer passivement, ni être spectateur, ni s'en tenir au plaisir immédiat. Il s'agit de conscientiser les mobiles qui mettent en mouvement, les bonnes raisons de faire usage de ses ressources cognitives de façon indépendante pour un projet d'apprentissage authentique, non-stéréotypé. La responsabilité dans l'accès à la connaissance se joue entre d'une part, le confort d'un système de pensée qui donne une réponse homogénéisante aux faits sociaux, en faisant disparaître ce qui ne prend pas place dans ce schéma explicatif. Et d'autre part, l'inconfort d'un système de pensée qui accepte d'être remis en cause, de se transformer avec de nouvelles données et de vivre dans l'incertitude, en s'entraînant mentalement à considérer que les faits ne sont pas un donné, mais un construit à décrypter. La défiance à l'égard de la théorie, la croyance en un réalisme et une appréhension du concret, la tentation de ne pas trop déconstruire l'obscur alchimie de l'expérience acquise et l'intuition, donnent un complexe d'infériorité à l'égard du savoir d'expert ou une critique contestataire de la division sociale des savoirs. Il y a fausse querelle entre théorie et pratique quand la théorie est assimilée à une spéculation intellectuelle déconnectée des contingences pratiques qui forment le concret. La théorie n'est pas une donnée « vraie », elle n'est pas adéquate empiriquement, par contre elle est un échafaudage nécessaire mais provisoire, elle se révisé à l'aune de l'expérience qui est la source d'information.

Avoir une visée de réflexivité ne veut donc pas dire uniquement la constitution d'un savoir théorique, un savoir constitué, engrangé et socialement reconnu, avec la preuve d'une validité officialisée. Les théories-en-action construisent aussi les descriptions et les interprétations. La dichotomie entre les savoirs d'expérience, empiriques, endogènes et les savoirs exogènes,

théoriques induit la nécessité de marquer des temps de pause, avoir le temps d'apprendre pour découvrir et vérifier, pour décrire et mettre en mots, pour reconnaître les savoirs pratiqués avant de passer aux savoirs constitués. Les savoirs expérientiels de militantisme, d'implication, d'engagement, sont aussi mobilisés, « affectivés » par les savoirs relationnels de psyché et de sagesse. Et ils sont élargis, malaxés par les savoirs d'action qui sont constitués par le concret de la journée, l'évènementiel où se contextualisent des compétences, des habiletés ou savoir-faire, et des attitudes d'autonomie ou savoir-être. Pour reformuler des problématiques, décaler les points de vue, faire jouer induction et déduction, il faut savoir à qui poser des questions, naviguer dans la société et être politiquement lettré dans toutes les procédures. Ces savoirs sont ensuite réfléchis, reliés à des savoirs théoriques, pour transmuter les phénomènes empiriques en référents modélisés, théorisés, et donc élargir les informations et les observations des faits. Barbier (2000) distingue l'univers des significations acquises ou transmises par conventions sociales, de l'univers du sens qui est construit par les usages du sujet dans un contexte donné et selon les interlocuteurs. Le cheminement va de la recherche du sens vers la signification. Toute description procède d'une analyse et d'une orientation qui implicitement restreint l'observation. La situation concrète prend sens subjectif, il est important qu'elle soit confrontée à de la signification empruntée. La construction du sens «sensible» est l'affect suscité par les mots, et l'angoisse quand les mots nous manquent. Il donne l'intentionnalité donnée par son histoire, le savoir interne, immédiat, inhérent pour comprendre à la fois ce qui se passe, et le « bon sens » de l'utilisation contextuelle et culturelle ajustée. La construction de la signification nécessite le travail sur le contexte de la situation donnée dont il faut abstraire des explications externes (l'économique, le social...), il demande aussi des indicateurs symboliques de signifiante forte pour interpréter les situations, en comprendre les caractéristiques, les symptômes et leurs usages.

La compréhension critique du monde permet de s'en emparer et de le transformer, selon sa vision des principes sur lesquels on ne transige pas. Accéder à une conscience réfléchie de son historicité et épistémè, c'est donner du sens à son expérience sociale, cela permet de ne pas rester dans la plainte ou le ressentiment. Historiciser, c'est se charger d'un passé et d'un avenir pour être moins dans l'immédiateté du présent, dans les attentes institutionnelles de réactivité contraignante sans temps de réflexion.



## **8.2 - Elucider ses cadres de perception pour mettre le monde en mots**

Tout individu d'une société dispose des méthodes plus ou moins adéquates pour interpréter la vie sociale et pour analyser ses propres pratiques. Les représentations cognitives qu'il se fait du monde guident ses comportements, ses conduites, ses actes concrets. Selon l'expression de Garfinkel (1967) « l'acteur social n'est pas un idiot culturel » : il n'est pas un idiot dépourvu de jugement et il produit un discours pour justifier son comportement. Son capital culturel, qui est le résultat d'une acculturation de son milieu, est fait de savoirs pratiques, expérientiels, théoriques, de manières de penser et d'agir, de mythologies, de croyances, et de valeurs.

Les représentations sociales sont des codes pour communiquer, pour nommer et classer le monde dans les échanges. Les processus de percevoir et de penser sont reliés à nos habitudes, nos souvenirs, nos cultures, et ils peuvent nous rendre myopes et dociles. En repérant les représentations, les allants de soi, c'est-à-dire les images que nous nous forgeons du monde extérieur, des autres et de nous-mêmes, nous situons ce qui est en jeu dans la dynamique des interactions sociales, ce qui détermine nos pratiques sociales, nos façons de faire. Respecter ces représentations, c'est les revisiter et comprendre ce que sont nos inférences, nos interprétations, pour qu'elles participent activement au processus de conceptualisation, en ne le figeant pas.

"Si un individu exprime une opinion par rapport à un objet, une situation, cette opinion est d'une certaine façon constitutive de l'objet, elle le détermine (...) Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. Et comme le dit Moscovici (1986), cette relation, ce lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et il doit donc être interprété dans ce cadre, la représentation dès lors est bien toujours une représentation sociale. Cette hypothèse, l'abandon de la coupure sujet-objet, amène à donner un nouveau statut à ce qu'il est convenu d'appeler la "réalité objective" définie par les composantes objectives de la situation et de l'objet. Nous posons qu'il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. (...) La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes." (Abric, 1997, p. 12)

La recherche de sens peut ébranler les croyances instituées et les évidences. Nos références de savoirs et de croyances, qui sont les points d'appui de l'expérience antérieure, limitent la situation d'analyse présente, c'est-à-dire que nos émotions et nos ressentiments agissent nos perceptions (c'est la faute de, la conséquence c'est que). Pour changer l'éclairage, il faut conscientiser son

vieux stock d'idées préconçues, mettre de l'ordre dans son mode vécu de croyances et de pratiques qui opacifient la vérité des faits. Pour travailler les représentations mentales, une posture de questionnement et de distanciation est possible dans un échange avec les autres. Nos perceptions sont relatives donc révisables, leur signification appartient à notre histoire et à notre vécu de la réalité, donc à notre capacité de se réguler, de s'adapter et d'évoluer. Les besoins de s'engager et de structurer la complexité se jouera différemment selon les mobiles de chacun, le désir de connaître et de reconnaître l'étrangeté, de rencontrer un autre monde en ayant les compétences pour comprendre ce qui s'y dit. Le sens n'est pas une entité indépendante du sujet observant et agissant qui veut apprendre de son expérience.

Mezirow propose une théorie socioconstructiviste sur l'apprentissage des adultes, dite « théorie de la transformation ». Son postulat est que les habitudes d'anticipation ou « perspectives de sens », c'est-à-dire le cadre de référence acquis par chacun, servent de code de perception et d'interprétation dans le décryptage du sens de l'expérience, et que tout apprentissage s'effectue dans la transformation de ces habitudes d'anticipation.

« Les ensembles d'habitudes d'anticipation, ou « *perspectives de sens* », engendrées par les idéologies, les formes d'apprentissage, les illusions névrotiques, constituent des codes qui régissent nos activités de perception, de compréhension et de mémorisation. Les symboles que nous projetons sur nos perceptions sensorielles passent par le filtre de ces perspectives de sens. La perception « *chargée* » qui en découle est objectivée par le discours. Le langage est un système d'objets idéaux formé de signes ; il est sans relation directe aux objets et événements du monde extérieur. » (2001, p.24)

Les perspectives de sens, ou représentations sociales forment le système régissant nos facultés de perception et de cognition. Ce cadre de référence est composé de divers schèmes de sens qui sont impliqués dans la production d'une interprétation, et qui servent de filtres perceptifs par habitudes d'anticipation. Ils peuvent être à teneur sociolinguistique : les croyances et les jugements de valeur implicites se construisent en fonction des codes culturels et linguistiques liés aux rôles sociaux et à leurs normes, qui forgent le sens commun et les idéologies inconsciemment intégrées et entretenues par la collectivité. Ils peuvent aussi être à teneur épistémique : le champ de conscience spécifique induit l'apprentissage de connaître par les styles d'intelligence concrète et abstraite, et les usages de la connaissance acquise infèrent la réflexivité pour évaluer, modéliser, analyser l'ensemble ou le détail. Ils peuvent être enfin à teneur psychologiques : nos sentiments et affects conditionnent notre capacité de changement. Selon les interdits ou refoulés de l'enfance, les inhibitions, les besoins névrotiques, les mécanismes de défense, il y a rapprochement ou évitement dans les comportements de communication.

Dans le vécu des interactions et des situations, il y a production de sens, c'est-à-dire une interprétation de l'expérience, une évaluation qui lui confère sens ou intérêt. Quand les schèmes de pensée sont impropres à éclairer l'expérience, la confrontation à du non-sens produit de l'angoisse. Le sujet compense ce vide par de la projection, du fantasme ou de la rationalisation. Il décale sa prise de conscience du « comment-les-choses-sont-en-réalité ». Le changement d'interprétation se fait par étapes, d'abord conscientiser ses allants de soi, ses mécanismes de réponses ; puis comprendre ce que les autres veulent dire pour compléter son point de vue par socialisation et identification ; ensuite accepter l'inadéquation de ses jugements de valeur et croyances ; enfin réorganiser de façon critique ces nouvelles perspectives de sens. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage instrumental des ressources humaines et des compétences à mobiliser, mais d'un apprentissage communicationnel. Le sens de l'expérience est porté par une intentionnalité, la volonté d'une ligne de conduite cognitive, et par le désir d'une image de soi, selon son vécu d'existence. Les résolutions de problèmes dépendent des conditions de communication, la maîtrise du langage, et des codes de catégorisation et d'étiquetage, et les circonstances de mémorisation pour identifier les présupposés, et les jugements.

Gagnepain (1991) explique, dans le plan de la rationalité du langage qui crée la conscience, comment logiquement l'homme médiatise sa représentation, la structure et lui donne signification, et comment il est capable de discerner, de différencier et de séparer.

Chacun traite naturellement l'information par l'imaginaire, et c'est la suite d'indices mis en liaison qui devient sens, qui fait symbole. Le langage est une organisation du son en tant que signifiant, et une organisation du sens en tant que signifié. Saussure a créé la notion de structure sous-jacente à la manière de parler, qui est de dépasser le descriptif du dit de la parole, pour systématiser le dire sous-jacent, la langue, espèce d'inconscient collectif.

L'homme porte en lui la capacité de médiation au monde par le signe qui se construit dans trois dimensions. La grammaire et le vocabulaire servent à se représenter le réel. Le langage, qui est une capacité d'abstraction et de relativité, permet de transmettre des messages dans une symbolique culturelle partagée. La langue, qui est un système de signes, est le résultat d'une histoire, d'un usage par des générations et des sociétés différenciées, elle est donc socialement relativisée et arbitraire. Quentel et Laisis (2006) donnent deux dimensions à la langue dont chacune caractérise une spécificité sociologique : «le vernaculaire» qui nous singularise, la manière de parler comme manière d'être, et «la doxa» qui nous rend tributaire de l'idéologie et

responsable d'un patrimoine de savoir, la manière de penser, l'opinion, la mentalité créées avec ce qui est su, idées reçues comprises.

Concevoir un point de vue sur le monde se réalise par induction, par probabilité et hypothèse. Nommer c'est créer. Pour traduire et avoir une bonne interprétation, il faut un égal contrôle des faits de langue et des faits de civilisation. Le message n'est qu'un résultat et le corpus n'est jamais recueilli mais construit. L'expérience est indispensable au langage. Le sens n'est point dans les choses mais seulement dans le processus grâce auquel l'homme intelligent leur confère l'intelligibilité. Nous ne pensons qu'avec des mots même si l'expression est toujours partiellement impropre. Parler c'est équivoquer, et ce n'est pas dire une seule chose à la fois. Si chacun porte en soi l'instance de la grammaire de manière innée sans le savoir et qui le rend capable de logique, nous sommes tous sciemment des rhétoriciens, nous tentons sans y parvenir de rendre notre message globalement adéquat. Le mot ne colle pas à la chose, l'impropriété du langage nous contraint à l'approximation. C'est cette impropriété qui confère au locuteur la capacité taxinomique, ainsi que la disposition humaine grammaticale à classer l'univers en analysant les oppositions et les contrastes des identités et des unités, par différence et par segmentation, parce qu'il possède l'aptitude de les catégoriser dans un registre comme un inventaire ; et qu'il les sélectionne par son lexique qu'il utilise comme un dictionnaire. Analyser est le double processus pour déterminer à quoi ressemble et à quoi se rapporte, se corrèle l'élément qui en fait l'objet. Les catégories sont des matrices, des cadres, pour réduire les différences par inclusion, mais elles ne sont pas fondées dans les choses. Il faut définir leur statut dans l'organisation des paradigmes. Le langage n'est qu'un système de rapports qui ne connaît que son ordre propre et ne renvoie jamais qu'à lui-même. Les enfants ne s'y trompent pas, ils n'accroissent leur vocabulaire qu'en multipliant d'abord et surtout les « pourquoi ».

Pour Jacques Laisis (2006) « chaque locuteur est, même à son insu, le théoricien d'un réel ». La réalité sociale est construite et non donnée à priori, la théorie est la capacité proprement humaine à formaliser le réel, à « causer » le monde, c'est-à-dire à le parler et à se l'expliquer d'une manière ou d'une autre, la faculté à émettre une opinion et à se donner des raisons sur les événements et sur les faits. Le monde peut être formalisé avec trois vérités, trois points de vue corrélatifs, trois manières de dire le monde, qui sont supports de conscientisation et donc moteurs d'action. Quand la visée est scientifique, la confrontation des mots dont on dispose à un réel que l'on veut appréhender produit un modèle explicatif pour comprendre les mécanismes de

la réalité humaine. Si la visée est mythique, on ramène les choses aux mots, c'est-à-dire on rapporte le réel à l'idée qu'on s'en fait par foi et croyance. Tout système de raisons porte en lui ses fantasmes. Le mot, valise fourre-tout de la pensée, épargne la précision et entretient au maximum l'impropriété du langage, un dialogue de sourds où chacun trouve son comptant. Si la visée est poétique, l'esthétisme est précisément d'évoquer le monde avec des mots.

Pour réaliser un diagnostic partagé, savoir reconnaître les symptômes, les signes forts émis dans une situation, il faut s'entraîner à élargir l'observation et la perception, et avoir les mots pour les nommer et en rendre compte. Comme en thérapie, la grande question tourne autour de la légitimité de l'interprétation. Interpréter donne un sens à quelque chose parce qu'il est un décryptage signifiant de l'expérience, en trouvant des points de pertinence auxquels se rattacher. Le savoir se trouve dans sa capacité à expliciter et à réinterpréter le sens d'une expérience dans ses propres termes. L'interprétation se construit dans la qualité de l'écoute des messages émergents, des besoins singuliers et non prescrits. La communication évolue sans catégoriser de façon préconçue les besoins, les demandes, les problèmes. Les interprétations proposent des mises en relation de schèmes de sens pour discuter les représentations, les examiner de manière critique, les valider par la réflexion et le dialogue. Comprendre la logique d'action de l'Autre est un exercice difficile parce qu'elle est complexe, instable, singulière et peut être en conflit de valeurs avec la sienne. La réciprocité d'informations responsabilise les demandes pour qu'elles ne soient pas exorbitantes.

L'articulation de la pratique, la théorie et la critique, permet d'apprendre à interpréter et à argumenter, et à s'entraîner au processus d'abstraction : réflexivité, praxéologie, explicitation, pour savoir questionner, et savoir contester la transmission. La caractérisation de l'état des lieux doit être dépassée, pour «problémer», c'est-à-dire repérer ce qui fait symptôme, ce qui fait relief, ce qui accroche dans les événements signifiants, dans les divers niveaux de complexité. Pour les interpréter, il faut s'impliquer : se mettre dedans les savoirs endogènes à expliciter, les savoirs en actes, y compris les ressentis émotionnels et les comportements d'ordre affectif, comprendre ses fuites, ses angoisses, ses violences et ses compensations de gratification. Cela valorise le point de vue émique, le discours avec ses propres termes, le repérage des analyses contextuelles, avant de s'expliquer en dépliant les savoirs exogènes pour décoder la situation. Le point de vue étique, qui utilise des connaissances rationnelles, permet d'interroger les allants de soi dans les

comportements et les valeurs non-conscientisés, l'augmentation du raisonnement permet de prendre des décisions éclairées.

Le travail sur les représentations, "le prêt à penser, le prêt à dire, le prêt à croire", se réalise en les exprimant, les explicitant et les comparant aux autres points de vue en dehors de tout jugement de valeur, pour les voir avec les yeux de l'autre. Il s'agit d'agencer les savoirs plutôt que les troquer, de respecter le savoir de l'autre parce que chacun a une réalité, qui souvent devient pour lui une vérité. Croiser les savoirs par l'échange, et non pas les échanger l'un à la place de l'autre, permet de considérer les savoirs endogènes, empiriques, expérientiels de l'autre comme autres zones de savoir, plutôt que d'interpréter à partir de sa propre expérience.

Les prises de décision sont marquées par les valeurs et les systèmes de représentations socioculturelles. La phénoménologie considère que ce sont les perceptions mêmes qui chargent de sens les événements ou les objets pour leur donner de la cohérence. Pour percevoir, nous puisons dans notre savoir intérieur, l'intuition, la sensibilité, l'imagination, la projection, la sélection, ce qui fait notre grammaire culturelle signifiante de signes et de symboles. Pour comprendre, la perception chargée par les symboles est objectivée par le truchement du discours, par l'utilisation des concepts et des catégories acquises à travers le langage pour construire un modèle de l'état de fait décrit. Morin parle de "pensée reliante" (1998) : savoir faire jouer les connexions, les interconnexions pour enclencher le processus de catégorisation et d'émergence du sens et de la conscience. Interroger la praxis par le logos, interpréter les pratiques empiriques et tacites pour les rendre signifiantes, reconstruire l'expérience accumulée, peut permettre de mieux maîtriser nos actes et interactions et introduire du changement dans la réalité de nos contextes. La compréhension rigoureuse du monde participe pleinement de la capacité à le changer. De nouveaux cadres d'analyse ou d'interprétation permettent des prises de conscience et conduisent à des engagements éventuels.

L'espace praxéologique d'autoformation n'offre pas une simple acquisition de données ou d'informations nouvelles, il est un apprentissage du pouvoir de réflexion, du processus de résolution de problème parce qu'il offre une situation d'interprétation des enjeux et une possibilité de tâtonnement des essais et des erreurs. Cadrer son expérience c'est-à-dire en abstraire un enseignement se réalise en travaillant et critiquant sa perception, ses évidences implicites, ses allants de soi, pour mieux voir les faits et les indices. Dans l'apprentissage, l'activité de réflexivité peut diminuer le pouvoir des préjugés pour traduire l'expérience en mots,

la transformer en arguments, la faire valider par la négociation avec d'autres. Le dialogue critique et l'action peuvent faire bouger les représentations sociales, s'il y a une rigueur d'analyse sur les motifs d'agir et sur l'évaluation du processus pour réajuster les mobiles.

« La stratégie consiste à ensemer un changement conceptuel qui permettra d'abandonner une interprétation restreinte de la réalité, pour découvrir d'autres aspects et d'autres relations, et créer le besoin d'un "conflit conceptuel". C'est toute la biographie de celui qui apprend qui entre en relation avec le nouveau domaine de connaissances, le nouveau savoir-faire, la nouvelle compétence. C'est donc bien en première ligne de la nouvelle situation d'apprenance que se trouvent nos constructions mentales, nos schèmes de perception, de pensée et d'action. Ces représentations restent inaperçues parce qu'elles sont issues de nos catégories familières, mais elles contribuent fortement à la "lutte cognitive" que nous menons sans cesse à propos du sens des choses ». (Trocmé-Fabre, 1999, p. 21)

L'analyse de pratiques permet la formalisation collective et partagée des compétences implicites produites dans l'action, autant dans les activités que dans les démarches, et ainsi à les transformer en savoirs d'action. Les compétences sont mises en mots, via une action identifiée, reconnue, formalisée, et transformées en savoirs communicables, validées par le groupe et ainsi transmissibles à d'autres. Elles deviennent des méta-compétences permettant la gestion des capacités d'action, des processus d'analyse de l'action. Il y a une fonction critique dans l'évaluation des pratiques et une fonction constructive, par feed-back, dans le fait de donner de nouvelles formes à la pratique.

À l'occasion d'un diagnostic sur la nature et la cause d'un échec ou d'une réussite, ce qui progresse, c'est l'auto-information du sujet sur les gisements d'expérience qu'il possède, et sur les pré-conceptions qui sont source de ses difficultés. Le sujet vérifie comment il se mobilise ou non, comment il se censure ou non : sa disposition à l'action, à l'activité volontaire, sa capacité de travail, sa disposition à agir tout le temps, à capter l'information de manière volontaire, à valoriser ses connaissances. Chacun érige des obstacles semblant infranchissables pour ne pas utiliser les ressources dont il dispose, pour ne se servir que de ce qu'il sait faire. L'apprentissage consiste alors à abattre les obstacles fictifs en travaillant sur le fatalisme, en repérant les reproductions d'attitudes et de réactions, en distinguant les causes et les effets dus à soi, à l'autre, à l'organisation. L'activité d'investigation des compétences ou des échecs ne consiste pas seulement à les retrouver comme un acquis invariant, mais leur analyse les développe, ne les laisse pas en l'état. L'échange avec son interlocuteur, la transformation en langage aide à réaliser ses aptitudes et ses potentiels ainsi que ses freins et ses impuissances, ce qui va aider à les

réorganiser et à les modifier dans la situation actuelle du sujet. Pour reconnaître sa propre activité, il faut interposer une représentation externe du réel : l'appropriation de son expérience n'est pas spontanée, mais elle passe par l'activité des autres. Il faut être sollicité de l'extérieur, expliquer à quelqu'un d'autre pour conscientiser et accéder à la connaissance. La situation d'énonciation, la verbalisation est une activité en soi de réalisation de l'action présente, non pas simplement la mise en mot de l'action passée. C'est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l'activité analysée et la transforment. Parce que l'interlocuteur regarde la description proposée d'un autre point de vue, l'activité concernée acquiert une indépendance : le sujet voit sa propre activité "avec les yeux" d'un autre acteur et il peut trouver, sans s'y attendre, quelque chose de neuf en lui. Les « sociologues profanes » du quotidien ont des stratégies d'observation qui combinent intériorité et extériorité, subjectivité et objectivité, pour objectiver ce qui se passe, reconnaître l'expression des émotions, des sens/sentiments/ressentiments dans ce qui se fait.

D'après Schön (1994), les attitudes à développer pour savoir délibérer, être praticien réflexif, sont d'abord une pause réflexive, la prise de conscience d'une rupture, d'un conflit dans son système de croyances, et le désir de connaître davantage. Balayer le problème dans ses différents niveaux de complexité pour rechercher des solutions possibles se réalise en se laissant guider par l'intuition selon sa propre ligne de conduite. Juger les perspectives de sens alternatives selon son imagination et son inspiration, c'est accepter le conflit et le dilemme engendré par le fait nouveau, et s'approprier l'inconnu en le faisant entrer dans son cadre de sens. Choisir subjectivement parmi les possibles est l'anticipation de nouvelles pratiques et de changement qui seront à mettre en œuvre ensuite. L'exercice mental entraîne des dispositions nouvelles à agir, pour oser expérimenter plutôt que de s'enfermer dans les expériences répétitives. Se saisir du problème en toute liberté, c'est balancer entre reconnaître qu'il y a possibilité et liberté de choix, et se soumettre aux contraintes et aux impératifs découlant des choix.

La conversation réflexive est une réflexion rétroactive, à partir d'une représentation de l'action qui a eu lieu. Dans la restructuration mentale du problème, la critique transparait, elle induit la modification des déductions, elle suggère des réorientations. L'expérience de restructurer un problème est une conversation avec la situation, en développant les implications suscitées par les décisions, en faisant preuve de souplesse vis-à-vis de la situation, face à certains faits dérangeants, parce qu'ils sont divergents. Une fois le problème restructuré, il s'agit de découvrir les conséquences qui en ont résulté : phénomènes à comprendre, problèmes à résoudre, occasions



à saisir, ressemblances observées pour formuler de nouvelles hypothèses. Quant à la réflexion en cours d'action, elle prend en considération ce que devient la situation à la suite des propositions, comment le choix actuel agit sur l'éventail des prochains choix et de leurs implications toujours en perpétuelle évolution.

La compétence diagnostique est de penser avec d'autres la complexité du local et du global, comprendre le présent pour pouvoir se projeter, mettre « en analyse » les phénomènes pour en découvrir tous les ressorts, au-delà de la petite partie que chacun appréhende. Les contraintes de changement nécessitent un temps de rupture avec les acquis antérieurs, et le temps d'apprentissage et d'affiliation à de nouvelles normes. Il s'agit d'être à l'affût de la construction au quotidien des nouveaux micro-ordres sociaux, saisir les images identitaires qui construisent l'expérience, et qui peuvent être le support d'émergence d'autres alternatives ou en être le frein. Participer entraîne des savoir-faire cognitifs et le renforcement de ses aptitudes de diagnostic. La dynamique des représentations sociales se joue dans la régulation entre les routines cognitives sans tension, qui puisent dans les acquis antérieurs, et les comportements stratégiques qui donnent une tension cognitive élevée de perspectives en inventant de nouvelles catégories d'entendement. Pour résoudre les problèmes, et prendre des décisions, la réflexion doit questionner d'une part, la validité et la fiabilité des informations qui sont entre croyances et connaissances, et d'autre part, les intentions qui sont contenues dans l'explicitation du sens d'une expérience et de son interprétation. Bien caractériser un état des lieux est déjà complexe, mais il ne suffit pas à interpréter les symptômes, il faut aussi élucider ses influences, ses critères de jugement de valeurs de ce qui fait problème, de ce qu'il y a à changer, et de ses critères de choix de résolutions. Travailler la réflexivité en tant que distance critique, c'est travailler l'intentionnalité : quelles sont les orientations, les visées et quelles sont les références culturelles qui structurent ce sens, les convictions, les représentations, les valeurs qui constituent la subjectivité et qui sont en jeu dans l'intersubjectivité. Cette réflexivité donnera de la légitimité aux choix, à la construction de réponses en connaissance de cause : pourquoi il y a préférence de résolution, de projet pour remédier aux problèmes, pour engager sa responsabilité d'intervention.

La construction du diagnostic en quatre compétences, narrative, interprétative, argumentative et déclarative est une transposition de la grille de lecture de Jean-Marc Ferry sur la construction identitaire, qui sera présentée dans le chapitre suivant.

1) Pour observer l'état des lieux, c'est-à-dire des personnes jouant sur la scène et des faits

déroulés, la compétence requise est narrative. Passer du vécu à du perçu est un apprentissage pré-reflexif, où il faut puiser dans le savoir intérieur, dans la grammaire culturelle signifiante de signes et de symboles. Le balayage est intuitif, sensible avec une sélection et un décryptage approximatifs. La perception doit être entraînée pour mieux voir et caractériser le cadre contextuel, le tissage des liens entre des interlocuteurs et des organisations, entre des habitants et des territoires.

2) La compétence est interprétative quand il faut mettre en problème les symptômes, savoir repérer les complexités et formuler les différents niveaux de réalité d'une situation. Il faut caractériser ce qu'il y a à résoudre dans le jeu des interactions, repérer les rites et les incertitudes ou les flous, les prescriptions et les règles informelles du milieu, les systèmes de marge à la norme. Ils font congruences ou rétroactions, répétitions ou reproductions, contradictions ou paradoxes. La compréhension est un processus de construction de modèles. Nous construisons une image des traits caractéristiques de la situation et nous manœuvrons ce modèle en fonction de possibilités variées et de contraintes anticipées, pour les projeter sur l'environnement à titre de prévisions.

3) La compétence est argumentative quand elle permet de formuler les hypothèses de résolution, d'explorer les possibles et les probables. Il faut expliciter le système de valeurs, visée et idéal, pour questionner les systèmes de représentations en jeu, les préjugés et les généralisations. Penser est un processus d'association, de différenciation, d'imagination et d'inférence, la connaissance théorique donne une description plus objectivée, l'explication permet la justesse et la compréhension des expressions. Mais l'argument peut être aussi intersubjectif en mettant en avant la transparence des intentions et l'authenticité des sentiments ; il est pragmatique en explicitant la légitimité des valeurs pour faire accepter les normes d'action et pour leur évaluation. Savoir choisir induit de s'engager, d'établir des priorités selon son système de valeurs, d'explicitation ses intentions, de nommer les buts et les objectifs, les intentions affichées et politiquement correctes, et les intentions réelles implicites, les motifs d'action. Les anticipations posent sans relâche la question du pourquoi, quelles finalités sont poursuivies, pour aller vers quoi et pour quelle raison.

4) La compétence est déclarative quand elle développe la communication, au sens de mettre en commun, entrer en réciprocité avec des pairs, construire par l'acte de langage et d'écoute, en échangeant avec les interlocuteurs jugés légitimes. Les situations d'échanges sont un entraînement de l'intercompréhension, si la mise en scène pédagogique veille à la maturité de la dynamique de groupe, quand les interactions créent des conflits cognitifs et bouleversent les

points de vue. Ainsi il faut savoir problématiser avec des savoirs constitués, avec des grilles de lecture conceptuelles partagées pour vérifier ses premières interprétations et les confronter à d'autres points de vue.

Savoir évaluer, c'est commenter et juger les procédures, faire un retour sur l'action et les discours signifiants, savoir nommer les opinions et les croyances à propos de ce qui est fait, analyser les règles instituées et instituanes ou l'adaptation de la règle au contexte, pour donner la valeur de l'éthique. Évaluer autant le parcours que le résultat pour ouvrir à d'autres causes et d'autres possibles, pour éclairer sa vision du projet et voir autrement avec d'autres « projecteurs » pour diversifier et innover.

### **8.3 - Compétence communicationnelle pour témoigner**

Jean-Marc Ferry (1991) donne de la puissance à l'expérience et à l'intersubjectivité. Il analyse la formation de l'identité contemporaine comme un parcours pour savoir discerner, être réflexif et en tirer un enseignement. Les actes du discernement s'élaborent dans le déploiement de l'action, et la compréhension du monde se forme dans le discours critique. D'abord il s'agit de savoir témoigner en sachant narrer, c'est-à-dire oser échanger ses sentiments, faire confiance à ses observations et ses intuitions pour nommer le monde. Puis il faut savoir discourir en sachant reconstruire le parcours dans lequel s'est formée sa conscience : donc savoir expliciter, diagnostiquer ce qui fait symptôme et élucider ses cadres de perception pour mettre le monde en mots, afficher quels sont ses cadres de référence et les argumenter.

Il étudie comment notre aptitude à la communication est liée à la reconnaissance réciproque entre partenaires. L'acceptation complice de l'expérience partagée doit dépasser une simple cognition, fut-elle la plus parfaite connaissance réciproque, où l'expérience est seulement thématisée. La conscience communicationnelle est liée à la reconnaissance de soi dans l'autre. L'histoire des autres est aussi son histoire, elle induit l'ouverture aux autres identités et cultures. L'intersubjectivité est pleinement réalisée dans l'acte de "faire connaissance". La communication est la catégorie centrale de compréhension du monde si elle accueille en elle les autres compréhensions.

« La conscience communicationnelle, liée à la reconnaissance de soi dans l'autre, est précisément ce qui doit marquer la compréhension contemporaine du monde (...) Le temps historique comme l'espace social deviennent les milieux de la reconnaissance où communiquer est la puissance désormais explicite par laquelle l'identité contemporaine entreprend de se construire dans une expérience qui s'ouvre à celle des autres identités. » (1991, p. 168)

Selon Ferry, pour prétendre à la compréhension et à la vérité, nous abandonnons l'universalité et nous nous appuyons sur les faits historiques du contexte. La communication interculturelle se joue à l'intérieur d'un contexte déterminé, particulier, mais l'identité est de se reconnaître dans une structure universelle de communauté qui permet de transcender ce contexte, d'y faire entrer d'autres identités et d'autres cultures.

La grammaire est le condensé de l'histoire pragmatique de l'esprit humain. Elle pose les espaces éthiques de la reconnaissance, de la responsabilité, et du respect de l'humanité vis-à-vis d'elle-même. Ils naviguent entre le JE, conscience de soi et du monde subjectif par le langage, les

symboles et les représentations ; le TU, reconnaissance du sujet dans l'interaction verbale par la relation, l'action, la communication ; le IL, maîtrise de l'objet et des événements objectifs par la technique, l'instrumental, le travail.

Les registres différents du discours construisent nos identités et nos compréhensions du monde. L'identité narrative énonce ici et maintenant ce que chacun voit ou se souvient dans les faits et les événements, elle transmet le destin, le récit épique et le mythe. L'identité interprétative recherche les causes et les explications pour comprendre, elle s'appuie sur la loi et la justice, la religion et la métaphysique. L'identité argumentative discute et se confronte sur les raisons et les justifications, elle produit la raison et le droit, l'ontologie et la critique. L'identité reconstructive, en jouant et en remémorant le trajet, analyse les significations pour combler notre exigence d'autonomie, de réappropriation de son destin, en développant l'histoire et le langage.

La narration est le mode premier d'une construction d'identité à l'aide du discours. Elle donne la possibilité de transformer des événements en récits, en histoire, en biographies, en expériences vécues significantes pour soi-même et pour autrui. Parce qu'elles sont racontées, et non plus simplement vécues, elles peuvent être transmises, et l'événement entre dans la réalité intersubjective de ce qui est dit. La validité du discours, son intercompréhension, est conditionnée par l'authenticité expressive du locuteur, la profondeur et l'intensité d'expérience vécue, la précision descriptive de l'évocation, plutôt que par l'exactitude des faits rapportés. Le discours est susceptible de vérité, d'exactitude factuelle, mais il est perméable à la fiction pour compenser l'angoisse ou l'échec, figurer ce qui aurait pu être, créer une réalité alternative, cultiver une mémoire mythique, ou générer une tradition

Le passage de la narration à l'interprétation ne se voit pas ; elle est le méta discours qui explique le monde, qui dit que le sens de l'événement peut faire loi, peut être édifiant. Le destinataire doit savoir repérer "la morale de l'histoire", déchiffrer les causes de ce qui advient, les distinguer des conséquences de l'action. Les significations sont opaques, donc l'interprétation doit thématiser, distinguer les catégories et les confronter entre elles pour relier ou non les différences conceptuelles. Elle est logique et raison en cherchant à saisir l'unité des phénomènes dans leur diversité. L'identité interprétative est encore hétéronome.

L'argumentation fait passer à l'identité autonome. Elle est tentative de justification pour ce qui est dit, pensé ou intentionné. Elle problématise les propositions sans cesse révisables, donc instables, et elle met en question leur prétention à la validité de la compréhension. La déstabilisation externe par la rencontre perturbante avec des cultures différentes suscite la concurrence pour la

détention de la vérité, chacun doit argumenter sa vision "relative" du monde, dépasser son intolérance. La déstabilisation interne par des expériences instructives modifie la pertinence de la domination d'un sens absolu idéologique, quand il y a discordance ou dissonance cognitive. Le discours argumentatif est instituant : il prend sens quand il y a critique des préjugés et tolérance des différences ou des résistances, quand il y a liberté et égalité de parole, quand il y a coopération sociale et participation politique de réciprocité sur le principe de contrats synallagmatiques, quand l'ordre institué apparaît comme inadéquat ou illégitime. L'autonomisation du moi est riche de conséquences pour l'identité, permettant de distinguer entre légitimité et pouvoir, entre validité et consécration, entre réalité et consensus magique.

L'auto-réflexion du sujet s'affirme dans la reconstruction de son parcours. L'identité se forme par la compréhension historique de soi et du parcours dans laquelle s'est formée sa propre conscience, qui démontre le caractère raisonnable de son propre discours. Elle lui permet de regarder comment il est intriqué dans l'histoire, dans un monde historiquement actualisé, formé avec l'expérience. La fonction de la reconstruction est d'explorer les contextes dans lesquels les arguments prennent force ou déclinent, grâce à la liberté de l'acteur, ou la transparence de l'énonciation. Elle permet aussi d'identifier les positions, les procédures d'où les bonnes raisons de l'action peuvent être émises.

Selon Ferry, la compétence communicationnelle est d'autonomiser les processus mentaux, c'est-à-dire de décaler la représentation de la réalité. Il distingue les niveaux de rationalité qui ont des significations différentes, de façon à imputer l'expérience des déficiences ou des succès à leurs domaines respectifs :

Dans la dimension pragmatique du travail, la rationalité des règles techniques a une signification d'efficacité instrumentale, une prétention à l'exactitude des observations. Elle est dans la sphère de la science et du fait, pour faire connaître une existence, le monde de ce qui est. La validité de la communication est dans l'exactitude des énoncés constatifs.

Dans la dimension pragmatique de l'interaction, la rationalité des normes de concertation sociale a une signification de légitimité éthique, une prétention à la justesse des positions. Elle est dans la sphère de l'éthique et de la norme pour faire reconnaître une exigence, le monde de ce qui doit être. La validité de la communication est dans la justesse normative des énoncés prescriptifs.

Dans la dimension pragmatique du langage, la rationalité des formes symboliques de la représentation a une signification d'intelligibilité verbale ou mentale, une prétention à l'authenticité des présentations. Elle est dans la sphère de l'esthétique et du sentiment pour faire

partager une expérience, le monde de ce qui est éprouvé et vécu, le monde des rapports au monde. La validité de la communication est dans l'authenticité expressive.

La crise actuelle est aussi crise du dialogue, de la concertation, de la discussion conflictuelle. Le dialogue n'est pas démagogie mais la reconnaissance de sujets parlants. Au dix-septième siècle, la conversation était un acte de politesse autrement dit de sociabilité, et l'on défendait aux enfants de participer à la conversation des adultes. Le commerce verbal est la jauge de l'étroitesse ou du relâchement de nos liens : le café a pris le relais des rues du quartier et des salons ; les émissions de reality show ou les numéros verts d'écoute de la confidence ont pris le relais du confessionnal, ou des visites des sœurs ou dames patronnesses qui permettaient une parole salvatrice et un effet placebo sur l'anxiété ; le réseau de toutes les formes d'interfaces sur la toile Internet démultiplie les échanges dématérialisés physiquement.

Pour rendre le monde intelligible, il faut retrouver la capacité à utiliser des signes contre l'excès des messages et des symboles, les non-sens communicationnels. Les repères ne manquent pas, il y en a trop dans l'espace public de masse, fabriqués par les médias, la télévision et le réseau Web. La masse d'informations donne un fort sentiment d'impuissance, d'inefficacité parce qu'on ne sait par où commencer. L'intensification des émotions par les médias donne à vivre dans un registre paroxystique, anxiogène, qui donne le sentiment que l'on n'y peut rien. « Souffrir du non sens » chante Abd Al Malik.<sup>83</sup>

Ce sont des espaces d'échanges d'expérience qu'il faut créer ou préserver dans la collaboration associative pour qu'il y ait praxis d'éducation populaire. Dans le rapport du sujet au groupe, il s'agit de créer des liens qui préservent l'identité personnelle et les appartenances collectives, de trouver les moyens de communication qui permettent de transmettre les valeurs et les connaissances de génération en génération, tout en respectant la spécificité du sujet.

Les lieux de partage, de co-construction et de transfert de savoir, permettent de stimuler la participation des acteurs à la prise en charge des réalités qui les concernent, parce qu'ils transforment leur expérience et leur témoignage en analyses utiles pour de l'action collective. La dynamique de la réflexion tient à la qualité et à la convivialité de la mise en scène des témoignages dans les dynamiques de groupe, comprendre ce qu'ils éprouvent, dire ce qu'ils comprennent, s'entendre sur ce qu'ils disent, pour une acculturation réciproque à l'univers de

---

<sup>83</sup> Chanson « La gravité » - Album Gibraltar - 2008

l'autre. L'association, à la fois espace public protégé et espace privé, élargi au-delà de la famille et du voisinage, de l'école et du travail, offre une expérience, un changement de contexte pour reconnaître que notre regard de la réalité est partiel et que nos perceptions sont partiales. Nos préjugés, nos esprits de clocher, nos dogmatismes, sont cruciaux pour se donner des repères, mais ils nous éloignent aussi des perspectives des autres et de leur réalité, et ils donnent une visée autocentrée dans le rapport à l'autre. L'homme n'existe que par l'altérité. Nos discours s'adressent toujours à un Autre, nos pensées nous viennent de nos interlocutions, et nos affects manifestent notre rapport aux autres. Nous en attendons de la reconnaissance, mais il y a toujours un écart entre notre demande et les réponses que nous obtenons des autres.

L'intercompréhension est un thème constant de la théorie de l'action. Elle prône l'égalité des droits, l'égal respect de la dignité, la prise en considération de manière égale des intérêts de chacun dans la perspective de l'intérêt général. Le tissu des relations interpersonnelles et les rapports de réciprocités reconnaissances forment autant d'attitudes, de savoirs être, de comportements, qui sont l'objet de changements ou d'évolutions pour renforcer les motivations à être sur la scène pour agir avec d'autres. Dans l'éthique de la discussion, Habermas propose une procédure de la discussion pratique :

« Tous les concernés prennent part, libres et égaux, à une recherche coopérative de la vérité dans laquelle seule peut valoir la force sans contrainte du meilleur argument (...) La discussion pratique se laisse concevoir comme un processus d'intercompréhension qui, d'après sa forme même, assigne à tous les participants en même temps l'adoption idéale de rôle. Il transforme donc cette adoption idéale de rôle effectuée (chez Mead) par chacun en particulier et privatim en une opération publique pratiquée par tous intersubjectivement en commun (...) A cause de leurs propriétés pragmatiques, les discussions rendent possible une formation éclairée de la volonté telle qu'elles puissent mettre en évidence les intérêts de tout un chacun sans déchirer le tissu social qui relie préalablement chacun à tous ». (Habermas, 1992, p. 155)

La reconnaissance de l'autre et la réciprocité sont des savoirs d'« humanité », selon le néologisme d'Albert Jacquard (1991), la conscience d'appartenir à l'espèce humaine. La compétence communicationnelle est un « savoir en action », une combinaison d'attitudes, d'habiletés procédurales, de savoirs sur le contexte de la relation.

Dans le moindre des dialogues il y a des clauses et des attendus. En chacun de nous la langue fait écran. Pour converser et échanger, il faut en permanence se traduire pour communiquer, pour qu'il n'y ait pas dialogue de sourds. Il n'a que les compères qui s'entendent par mots de passe, ce que savent très bien faire les groupes d'adolescents pour ne pas être compris des adultes.



L'éthique de la reconnaissance réciproque dans les relations quotidiennes est un savoir pratique. On ne construit pas une représentation d'un tiers en son absence, c'est-à-dire en dehors d'une interaction avec lui. Se représenter l'autre théoriquement est une simple cognition et non une communication, qui est de reconnaître l'autre pratiquement. Consensus n'est jamais unanimité : les points de vue ne peuvent s'accorder, les écarts sont à prendre en compte. Le rôle du médiateur des échanges est dans la régulation des conflits. Il ne doit pas s'enfermer dans la neutralité qui est une impasse, source de malentendus et de non dits, mais considérer que le conflit comme force et facteur d'équilibre dans les échanges est un apprentissage.

La discussion au sein de l'organisation peut se contenter de servir des interactions stratégiques sans reconnaissance réciproque. Alors que la conversation est instituante dans ce qui fonde l'intersubjectivité, dans le risque d'identité que prennent les deux partenaires qui débattent ou coparticipent. Elle permet de partager des expériences plutôt que d'exhiber des rôles. Pour une communication ordinaire, l'attention, l'empathie est requise au minimum pour se porter vers l'autre, reconnu comme individué, et donc sortir de soi pour ne pas se projeter de manière fusionnelle. Quant à la discussion qui allie interactions et discours, elle médiatise des prises de position et des prétentions à la validité. Si la reconnaissance est détournée et instrumentalisée, elle sert une logique de représentation parce qu'on discute les uns sur les autres au lieu de discuter les uns avec les autres. La discussion sert des objectifs stratégiques de pouvoir par élimination du rival : en informant méthodiquement sur le compte d'un tiers, le cynique nie la personne ainsi objectivée, l'image est substituée à la personne. La discussion sert aussi des objectifs dramaturgiques, l'entente tacite, la complaisance réciproque pour se mettre en valeur dans les présentations de l'autre, elle peut être une forme socialisée de l'auto-affirmation.

Pour interpréter les logiques d'actions de l'Autre, il faudrait entrer en communication par référence à son expérience à lui. Et pourtant notre identité culturelle nous colle à la peau, et parce que nous avons d'abord une position ethnocentrée dans l'échange, il faut décaler notre regard pour mettre fin au monologue. Le partage du quotidien permet de rencontrer la différence de l'autre, d'accepter et de gérer les divergences. Rencontrer l'autre c'est d'abord se heurter à ses habitus : toute différence se vit entre peur et curiosité, par rapport à une norme. L'expérience vécue et partagée des échanges donnent des rituels de satisfaction et de frustrations, des lieux de confiance et de négociation, d'enrichissement mutuels. Les gens ne peuvent comprendre qu'en fonction de leur expérience. La communication doit être dans ce champ d'expérience, sinon elle est rhétorique.

Dans la controverse, l'affrontement à l'altérité, il y a potentialité de dépasser les conditionnements. Elle offre le miroir de ses soumissions à la hiérarchie, de ses fatalismes, résistances, apathies, indifférences, ou de ses peurs de l'étrangeté ; et elle permet aussi des passions, de donner de la signification à sa trajectoire et à son utilité sociale, de reconnaître l'Autre.

Le questionnement authentique s'adresse à un autre, pour s'investir dans la réponse à découvrir, accepter d'entrer en résonance, accepter que l'émergence d'un sens vaille pour ici et maintenant, dans la rencontre de deux histoires, mais qu'il ne peut être érigé en vérité définitive. C'est accepter le silence, se taire et écouter, pour ménager un espace et une durée. L'image de soi doit être suffisamment positive pour réagir en congruence avec ce qui a été vécu par l'autre, et être mobile, flexible par rapport à ce qui est entendu. En alternant la posture de désynchronisation, de désaccord, d'autorité sur une argumentation, et la posture de synchronisation accordée, la position de l'autre est respectée. La tolérance aux divergences et aux erreurs permet d'envisager l'autre en devenir. Les contradictions et les paradoxes de l'autre sont le miroir de ses propres rigidités ou fluidités pour savoir dire d'où l'on parle et nommer ses propres valeurs. Il s'agit de faire confiance à ce qui est dit, et savoir réguler le déni, c'est-à-dire ne pas annuler ce que l'autre vient de dire. L'échange qui se déroule en surface s'il n'est pas fondé sur un point de vue construit et la réciprocité des opinions, est une forme de domination. L'inégal intérêt suscité par les récits d'expérience, l'inégale répartition de donner et recevoir, sont des formes de violence, une négation de l'autre et de soi. Les liens de confiance demandent une implication dans l'interaction, dans l'interlocution : rencontrer l'autre en tant que sujet, alter ego avec qui la confrontation est possible et à réactualiser en continu, reconnaître son propre savoir comme ressource pour l'autre. Créer la coopération et l'interdépendance est une forme de survie, c'est accepter l'échange avec son environnement, se donner des idées entre pairs.

La stratégie pour apprendre à agir est de dialoguer son expérience, parce qu'elle est une pratique et une observation. Reconnaître chaque personne en tant qu'expérience permet un travail identitaire de retour sur soi : ses preuves par l'épreuve ou la résilience, l'habileté acquise dans les essais et les tentatives, l'acquisition de connaissances. Le savoir dialogué est un savoir relationnel. Les sentiments ou sensations n'existent que si des mots adressés en assurent le traitement. Il n'y a que ce qui s'entend qui est observable et qui peut se partager. L'oral apporte le témoignage, l'écrit apporte la preuve. L'autoformation, qui développe les capacités d'expression et d'action, a besoin de la rencontre, de la relation dialogique, de la conversation

réflexive pour conscientiser et faire émerger la signification. L'échange construit l'autonomie, la gestion de soi, grâce aux interactions au-dedans de soi et au-dehors avec le milieu et les autres. L'attitude de communication a une prétention à l'authenticité de notre expérience, être légitime à dire, sans intention de tromper, pour rendre intelligible les arguments.

L'éducation socioculturelle est un apprentissage du dialogue argumenté qui permet de décentrer son point de vue pour comprendre celui d'autrui, d'incorporer la définition que notre interlocuteur donne de la situation dont nous parlons, afin de coordonner nos points de vue. Le dialogue permet d'établir une relation aux autres, au monde qui nous entoure, et avec nos propres intentions, sentiments et désirs. Le dialogue rationnel doit permettre de problématiser les situations : évaluation critique des raisons d'avoir agi antérieurement, savoir pourquoi transformer les perspectives et les systèmes de croyances, avoir des outils pour élargir les perceptions et choisir les processus de changement. Les partages de savoirs d'expérience, de savoirs d'action sont basés sur l'idéologie, les représentations, les systèmes de valeur, et c'est la communauté de langage qui décide du sens des choses. L'éducation populaire peut inviter à réfléchir sur le « pourquoi » des choses, dans une période où la parole est fortement contrainte. Le témoignage renvoie à une réflexion sur le général, les observations de situations et de cohabitations servent de support aux analyses de situation, plutôt que de produire une parole abstraite et désincarnée sur les problèmes à résoudre (la citoyenneté, l'exclusion...), tel qu'elle est souvent pratiquée dans l'injonction politique à la participation.

L'autonomie est dans la définition que notre culture donne de la maturité, la capacité à introduire la rationalité dans le dialogue, à participer à l'évaluation rationnelle des informations et arguments, à négocier les sens et les objectifs au lieu d'accepter passivement les réalités sociales définies par les autres. C'est ce processus d'autodétermination qui constitue la compétence communicationnelle. Communiquer c'est échanger du sens : il est donc inséparable des usages du langage partagé qui en font un discours. Le sens d'un énoncé doit se comprendre dans les contextes où il est exprimé. Nous donnons du sens à notre expérience surtout en prenant part au dialogue avec autrui, comprendre ce que dit l'émetteur et obtenir en retour la validité de nos propres idées.

Les discussions sont une sorte d'agir communicationnel devenu réflexif. On se rencontre au sein d'un monde intersubjectivement partagé pour s'entendre à propos de quelque chose, se reconnaître mutuellement comme personnes responsables. Argumenter renvoie à soi-même, cela

donne une liberté de la prise de position et de la solidarité, tout en restant dans un contexte général de consentement. Le concept intersubjectif d'autonomie prend en considération le fait que le libre développement de la personnalité de chacun dépend de la réalisation de la liberté de toutes les personnes. La reconnaissance réciproque, c'est s'imputer l'un à l'autre la capacité réciproque de s'orienter dans l'action.

## **En conclusion**

Construire l'expérience c'est la problématiser pour lui donner un sens et la valoriser. La pratique et l'expérience sont des savoirs à expliciter en les réfléchissant, en les dialoguant, en les confrontant aux points de vue des autres acteurs, et en les interprétant avec des savoirs théoriques qui élargissent leurs significations et déconstruisent les certitudes. La compétence communicationnelle est donc d'élargir son réseau d'interrelations et d'interactions, de ne pas avoir peur de l'altérité mais avoir conscience de l'autre comme potentiel d'enrichissement de la réflexion critique avec d'autres positionnements hétérogènes. Le sens se construit dans le quotidien des démarches et des rapports sociaux, des ajustements ou des refus de compromis.

La formation sociale passe plus qu'avant par l'auto-développement des sujets eux-mêmes, pour leur pleine réalisation ou leur épanouissement. L'appel à la réflexivité du sujet peut être perverti, quand elle est une accentuation de la logique de compétition et sa conséquence directe, l'exclusion. Celui qui n'apprend pas tout au long de sa vie sera bientôt disqualifié. La vulnérabilité de ceux qui n'y arrivent pas leur est imputée individuellement, alors que les conditions d'inégalités d'accès au capital culturel sont ancrées socialement.

L'institution du sujet social apprenant dans des mises en scène pédagogique de proximité est un enjeu de la citoyenneté. Cela nécessite de stimuler et de réinventer les actes culturels, c'est-à-dire d'activer la fréquence des échanges pour fédérer les vies morcelées et le lien social, pour se frotter, se mêler, s'enrichir de tous les autres possibles. La construction de savoir en commun s'élabore à partir d'un retour réflexif sur sa place au monde. Partager le sens de l'action, c'est partager l'action, et réciproquement. Les interactions permettent une conscientisation pour pouvoir prendre position et intervenir, en même temps que la communauté de paroles nomme le

monde pour se communiquer sa signification : « ce que je veux dire est à troquer avec ce que tu veux dire ».

L'entraînement dialogique permet d'apprendre à débattre des points de vue conflictuels, à négocier des intérêts divergents, à collaborer sur des objectifs communs et à coopérer sur des mises en œuvre. L'éducation critique a la visée des changements subjectifs et intersubjectifs pour produire de nouvelles représentations du monde. L'hypothèse est que changer la représentation d'une situation donnée en conscientisant ce qui la conditionne, c'est se donner le pouvoir de changer un bout de cette situation, en instituant des expérimentations associatives, en entraînant des logiques d'action critiques et alternatives des phénomènes de pouvoir, à défaut d'un changement sociopolitique de la société globale. Cette éducation a pour visée de combattre une culture de l'impuissance, ne pas accepter la mise en ordre dans des fonctions instituées et des rôles ajustés, ni l'enfermement dans l'aliénation d'une idéologie dominante qui serait incontournable.

La conduite de notre vie consciente est la façon de se diriger soi-même et de se comporter, avec des écarts de conduite, des zéros de conduite, des bonnes conduites ou des inconduites. Les façons d'agir induisent les activités qui transforment plus ou moins ce qui est et elles visent des résultats pratiques qui sont efficaces pour influencer et opérer des changements.

# E - Se co-développer politiquement

Cette partie explore comment se produit le politique, et la légitimité à proposer des transformations. Les deux chapitres proposent de : être auteur de réciprocité (chapitre 9) et être auteur de réponses (chapitre 10).

« Plus il y a de peuples dans le monde qui entretiennent les uns avec les autres telle ou telle relation, plus il se créera de monde entre eux et plus ce monde sera grand et riche. Plus il y a de points de vue dans un peuple, à partir desquels il est possible de considérer le même monde que tous habitent également, plus la nation sera grande et ouverte. S'il devait inversement se produire que suite à une énorme catastrophe, un seul peuple survive dans le monde, et s'il devait arriver que tous ses membres perçoivent et comprennent le monde à partir d'une seule perspective, vivant en plein consensus, le monde au sens historico-politique irait à sa perte... Il ne peut y avoir de monde au sens propre que là où la pluralité du genre humain ne se réduit pas à la simple multiplication des exemplaires d'une espèce. » (Arendt, 2001a, p.154)

Le politique se manifeste dans la vie quotidienne démocratique, que ce soit par un vote de délégation, par un simple pouvoir consultatif, ou par une revendication d'innovation sociale. La représentation du système étant si complexe qu'elle ne permet que des maîtrises locales et partielles qui donnent un sentiment d'impuissance et paralyse l'action. Ou à l'inverse, l'action militante simplifie pour vulgariser et viser l'efficacité, mais elle transforme l'analyse en slogan et comporte de ce fait des points aveugles.

La construction d'une parole collective, et sa représentation pour participer aux décisions dans une démocratie de proximité, peut renverser des logiques établies de manières descendantes, en extériorité à la communauté. Il s'agit de réfléchir au fonctionnement du pouvoir et de l'autorité, comprendre les rapports sociaux, revendiquer la condition humaine égale en droit.

Pour s'émanciper, il faut pouvoir dé-fataliser le lien social dominant-dominé, redonner de la force aux liens de solidarités contre les liens de compétition, c'est-à-dire ne pas s'abandonner à la seule logique économique.

« La première tâche qui nous incombe est de rouvrir les champs de l'imaginaire, de convaincre autour de nous qu'à chaque instant nous sommes face à des bifurcations possibles et qu'aucun *fatum* ne justifiera jamais l'injustice du monde. L'apathie s'explique par la perte d'imaginaire politique, englué dans le réalisme, en oubliant qu'en politique il y a toujours d'autres manières d'agir, de décider, pour résister, inventer, transformer ». (Demas, Passet, Petrella, Viveret, 2006, p.8)

L'enjeu de la délibération est le choix axiologique de l'utopie de la cité parfaite, entre une société duale inégalitaire et une société de partage. S'il y a choix d'adapter la société duale pour atténuer ses impacts, la cohésion sociale prône la sociabilité de proximité et offre une panoplie de mesures pour traiter les questions d'exclusion. Mais elle n'est pas à l'abri de s'aggraver par une crise de la protection sociale, un refus de la solidarité et un repli sur soi, une intolérance intégriste. L'État-providence est censé assurer un idéal de justice en redistribuant une partie des revenus du capital et du travail, la démocratie est censée réguler les conflits de classe et les inégalités sociales. S'il y a choix d'une société de partage, la solidarité est une interdépendance mutuelle, qui nécessite d'être en contact pour développer de la réciprocité et non de l'assistance anonyme. La redistribution des revenus doit être pertinente pour assurer justice et équité contre les inégalités. La cohésion sociale ne se construit pas en termes de compétitivité et de rentabilité, mais en termes d'utilité sociale pour chacun des acteurs, utilité qu'ils perçoivent dans la reconnaissance de leurs capacités à l'initiative, à la créativité. La praxis sociale se construit contre le marché en instaurant des droits sociaux à côté des droits politiques.

Se concevoir comme une société se construit par la représentation convaincue d'être une société : avec une pluralité d'appartenances, la reconnaissance des préjugés contre l'autre différent, l'apprentissage du respect de l'hétérogénéité des modes d'existence, et la compréhension des contributions de chacun. La conscience politique démocratique naît du conflit et de la gestion des tensions, de l'esprit critique dans le débat collectif sur les enjeux qui structurent la vie sociale. La coopération conflictuelle permet de formuler et de rendre intelligible la demande sociale, de décrypter les inégalités, les intérêts antagoniques, les dominations et les contradictions. Saisir l'intérêt général ne veut pas dire faire consensus. La cohésion sociale est toujours à débattre.

## Chapitre 9 - Être auteur de réciprocité

« Nos sociétés fourmillent d’imaginaires collectifs alimentés par le rejet et/ou la rivalité envers l’autre, envers les autres. Elles sont confrontées à une incapacité flagrante d’inventer des devenirs communs - les devenirs individuels l’emportent de loin - et en commun, l’émiettement et la concurrence dans la construction des imaginaires étant la règle. L’objet de l’imaginaire est rarement la *polis* (le politique), le lieu et le temps de la manière de « vivre ensemble ». Le « rêve » actuel s’avère être davantage un imaginaire individuel, dominé par le seul prisme de l’échange d’utilité (...) « Le » politique, justement, c’est le choix des priorités en matière de production et d’allocation des richesses de la communauté : il requiert un imaginaire capable de se projeter au-delà de l’utilité individuelle. » (Riccardo Petrella in Demas, 2006, p. 48)

Le lien politique se construit sur le désir de liens sociaux, et la compétence pour utiliser l’espace public. Il organise les légalités pour habiter ensemble le monde. L’éthique de la discussion publique et de la communication démocratique exige des réciprocités : en respectant les principes de tolérance et de laïcité, et en fondant les solidarités et les négociations contre l’opacité des décisions prises et les abus de pouvoir.

La quête démocratique est une demande pressante de démocratie participative et qui remet en cause la démocratie représentative, la notabilisation des représentants élus. Le peuple, pas si souverain, demande à faire vivre le principe d’autodétermination en ayant une participation effective au gouvernement de la *res publica* et de la cité : être informé, être responsable, se transformer en acteur pour être compétent dans la maîtrise de l’espace public, pour définir et réguler le bien commun, faire vivre une solidarité, de plus en plus abstraite, de moins en moins lisible. La légalité à s’occuper de son contexte de vie conteste l’élitisme qui écrase tous les soi-disant inexperts et incompetents. (infra 9.1)

La citoyenneté associative est dans l’entremise entre espace public et espace privé, elle permet de résoudre la contradiction entre individu et collectif : faire vivre les principes d’autonomie et de responsabilités personnelles, tout en contribuant au social en reconnaissant sa dette. Ethniquement, l’association permet les multi appartenances et les échanges de services dans des communautés diversifiées, des minorités non uniformisées. Politiquement elle est un lieu de contrat social et de convention pour aménager la vie collective, pour discuter les conditions de vie. Regroupée, elle est une force pour conventionner le dialogue civil, sa décentralisation permet de contrôler une vérité d’État qui serait imposée et unilatérale. (infra 9.2).



## **9.1 - Contribuer au lien social**

« La politique prend naissance dans l'espace-qui-est-entre-les hommes, donc dans quelque chose de fondamentalement extérieur à l'homme. La politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation (...) La politique repose sur un fait : la pluralité humaine. Dieu a créé l'Homme, les hommes sont un produit humain, terrestre, le produit de la nature humaine (...) La politique traite de la communauté et de la réciprocité d'êtres différents (...) La diversité originelle est d'autant plus efficacement anéantie que l'égalité essentielle de tous les hommes est détruite dès lors qu'il s'agit de l'Homme ». (Hannah Arendt, 2001a, p. 39-42)

La démocratie est une production politique de conventions pour faire évoluer l'organisation sociale, et une production culturelle d'échanges de savoir. Elle ne peut pas être un entre-soi. Elle ne peut être que l'expression de conflits d'intérêts et de points de vue, qui doivent être mis en délibération pour comprendre les divisions, les enjeux, les effets de domination. Ils seront ensuite soumis à l'arbitrage, au choix de décisions, parce que les effets et les conséquences doivent être régulés. À toutes les étapes du processus, le dialogue est requis.

La *polis* est une forme d'organisation de la vie commune, du vivre-ensemble, de la coexistence pour agir et habiter, pour être relié aux autres, pour occuper une place. La liberté d'exprimer ses opinions est la norme idéale de l'organisation de la *polis*. Cela induit la présence des autres pour la confrontation des points de vue, du face à face pour être front à front, intelligence à intelligence, pour faire le plus de liens et de ponts possibles dans la compréhension complexe du monde. La liberté de discuter permet de voir ce qu'il y a de commun, ce qui sépare et ce qui lie, au travers des expériences plurielles de chacun. Elle nécessite d'être attentif à la qualité des mises en présence des uns et des autres, des mises en scène pour écouter et être écouté, des espaces et des temps de rencontre qui vont donner de la puissance à la pluralité. La présence et l'égalité du plus grand nombre permettent d'avoir diverses perspectives et de montrer tous les aspects d'une situation, de bien la contextualiser, d'avoir une plus grande liberté de mouvement, de réaction et d'action. La faculté politique est la faculté de penser sur un mode élargi, de juger en se mettant à la place de tout autre être humain, de discerner toutes les positions. L'idéal humaniste de la fraternité est de traiter les autres avec tolérance en respectant leurs droits fondamentaux. Le gouvernement totalitaire sait qu'il faut commencer par rompre ces relations et cette liberté d'expression par l'intimidation et la terreur.

La démocratie est affirmée comme le principe organisateur de tout ordre politique moderne, mais sa définition est flottante. Il y a tensions et incertitudes sur les formes adéquates du pouvoir social, sur les institutions représentatives où peine à s'exprimer la souveraineté du peuple, et il y a équivoque sur la notion de peuple qui est le sujet même de cette démocratie. La liberté est l'idée moderne d'émancipation qui renvoie à un désir d'autonomie des individus, elle est confrontée au droit comme vecteur privilégié de la puissance sociale. Les conditions du vivre ensemble sont conditionnées par une tradition, ou imposées par une autorité.

Le langage politique de la démocratie est en crise permanente sur les définitions d'égalité, de citoyenneté, de souveraineté, de peuple, de laïcité... L'affaiblissement du contrat social sur les redistributions solidaires va de pair avec le rétrécissement des identités collectives. Il y a moins de compromis sociaux pour gérer des différences acceptées, plus de conflits d'identité qui découpent des frontières. La quête démocratique cherche ses marques dans une société de marché qui promeut la consommation individualisée de masse. Les citoyennetés sont partielles dans des collectifs à buts limités, ou elles sont cantonnées à des micros domaines. Il y a affaiblissement du sentiment de vivre dans un ensemble et d'être pris dans une histoire collective.

La démocratie est la construction d'un ensemble déséquilibré, complexe, confus qui peine à fonder sa cohérence et son unité dans sa culture et dans sa structure fonctionnelle. Rosanvallon démontre que la démocratie « est » une histoire en mouvement, un laboratoire dans le présent, qui reconstruit méticuleusement la genèse des problèmes contemporains :

« Parce qu'elle est fondatrice d'une expérience de liberté, la démocratie n'a cessé de constituer une solution problématique pour instituer une cité d'hommes libres (...) En elle s'enchevêtrent l'histoire d'un désenchantement et l'histoire d'une indétermination (...) Le peuple n'existe qu'à travers des représentations approximatives et successives de lui-même. Le peuple est un maître indissociablement impérieux et insaisissable. Il est un « nous » ou un « on » dont la figuration reste toujours litigieuse (...) Il s'agit de reconstruire la façon dont des individus et des groupes ont élaboré leur intelligence des situations, de repérer les récusations et les attractions à partir desquelles ils ont formulé leurs objectifs, de retracer en quelque sorte la manière dont leur vision du monde a borné et organisé le champ de leurs actions. L'objet de cette histoire est de suivre le fil des expériences et des tâtonnements, des conflits et des controverses, à travers lesquels la cité a cherché à prendre forme légitime. » (Rosanvallon, 2003, p. 16 -17)

Pour Bourdieu, le champ politique est le monde des professionnels coupés des profanes, ou des clercs contre des laïcs, un monde séparé et à part, avec des jeux d'intérêts particuliers, des critères d'évaluation propres. Dans *La Distinction* (1979), il étudiait les règles de reproduction culturelle qui régissent la production des opinions, c'est-à-dire le champ du pensable

politiquement. En 1999, il s'entretient sur comment « penser la politique sans penser politiquement ». La politique appartient aux hommes politiques, ce qu'ils disent est en relation directe avec les autres membres du champ, et non pas avec les attentes des votants. Le capital politique est une espèce de capital de réputation et de renommée, un capital symbolique lié à la manière d'être perçu. Donc certains d'entre eux accusent d'irresponsabilité les profanes qui veulent se mêler de la politique (exemple de Coluche candidat dénigré à la présidentielle). Ils font porter la faute sur les gens s'ils ne s'intéressent pas à la politique alors qu'il y a des déterminants sociaux pour être compétent, par exemple 50% des démunis ne votent pas.

L'écart entre la vie politique électorale et la société se voit dans le rejet des affrontements stériles sur la place publique et donc un repli sur l'espace privé. Le phénomène de la déception démocratique s'origine dans l'impossibilité de dissocier le politique et la politique dite politicienne.

Pour Bernard Lamizet (1998), le fonctionnement de la *res publica* nécessite deux dimensions : « le » politique qui est de l'ordre de l'institutionnel, c'est-à-dire les médiations symboliques de l'appartenance sociale, et « la » politique qui est l'incarnation des principes dans des organisations concrètes. La chose publique est dans l'espace intermédiaire des intérêts divergents : elle nécessite un accord entre les contractants, leur garantissant de tenir compte des intérêts des diverses parties. Le fait de ne pas atteindre ses fins ne rend pas dépourvue de sens la négociation, puisqu'elle permet le dialogue avec les autres qui ont aussi leurs fins et leurs intérêts.

Le politique est défini comme à la fois d'ordre pratique et d'ordre symbolique : il est une dialectique de l'action et du projet dans la gouvernance. L'adhésion, ou le rejet du projet social, est une conséquence de l'organisation de l'information, des choix, et de la prise de décision dans l'espace public. Le citoyen a conscience de son appartenance à la cité et de ses droits, par les systèmes de représentation et de symbolisation, la forme des échanges et des communications, une culture, un langage, une mémoire collective.

« En parlant substantivement *du* politique, je qualifie ainsi tant une modalité d'existence de la vie commune qu'une forme de l'action collective qui se distingue implicitement de l'exercice de *la* politique. Se référer au politique et non à la politique, c'est parler du pouvoir et de la loi, de l'État et de la nation, de l'égalité et de la justice, de l'identité et de la différence, de la citoyenneté et de la civilité, bref de tout ce qui constitue une cité au-delà du champ immédiat de la compétition partisane pour l'exercice du pouvoir, de l'action gouvernementale au jour le jour et de la vie ordinaire des institutions. » (Rosanvallon, 2003, p. 14)

La politique est la logique d'organisation du gouvernement. Elle est un écran et un moyen qui permet pratiquement d'accomplir le politique, en rétrécissant sa visée idéale par son opérationnalisation. Les pratiques de mandats, de délégation et d'arbitrage des représentants institués assurent le débat, le droit et le pouvoir. Les interdépendances des acteurs et de leurs fonctions visent des objectifs d'intégration, mais la vie politique vit aussi au rythme des passions, des rivalités, des confiscations de pouvoir, des calculs à courte vue, et des oppositions d'intérêts. Le cadre chronologique ponctue la vie de la politique avec des événements rituels, le fonctionnement protocolaire des institutions, les résultats des élections, les mécanismes répétitifs de la prise de décision publique.

Le politique est le lieu où s'affrontent les analyses sociales et les systèmes de valeur, tandis que la politique définit le compromis social, par lequel des groupes humains s'accordent à minima sur les finalités à poursuivre ensemble. Quand on est condamné à vivre ensemble, il faut bien s'accorder sur ce que l'on doit faire en commun.

« Le politique tel que je l'entends correspond à la fois à *un champ* et à *un travail*. Comme champ, il désigne le lieu où se nouent les multiples fils de la vie des hommes et des femmes, celui qui donne son cadre d'ensemble à leurs discours et à leurs actions. Il renvoie au fait de l'existence d'une « société » qui apparaît aux yeux de ses membres comme formant un tout qui fait sens. En tant que travail, le politique qualifie le processus par lequel un groupement humain, qui ne compose en lui-même qu'une simple « population », prend progressivement le visage d'une vraie communauté. Il est de la sorte constitué par le processus toujours litigieux d'élaboration des règles explicites ou implicites du participable et du partageable qui donnent forme à la vie de la cité. » (Rosanvallon 2003, p. 12 )

Le politique est la médiation entre le singulier et le collectif, entre la société civile et l'État . Le sujet devient un citoyen quand il intègre à son identité sa consistance sociale : la conscience de la nécessité de son appartenance, la conscience que son identité est garantie par la reconnaissance que lui donnent les autres, qu'elle a donc une dimension sociale. Il devient un « *civis* », un acteur social ayant intégré à sa subjectivité la dimension symbolique et institutionnelle du lien social, l'assignation de ses droits et de ses devoirs, et son espace de liberté fondé par les droits et les devoirs des autres. Parce que l'acteur adhère, il peut être reconnu, et parce qu'il est reconnu, il peut être investi, légitimé.

Selon Lamizet (1998) le désir de lien social est la forme symbolique de la médiation politique : il peut être *foedus* c'est-à-dire alliance et pacte, il peut être socialité c'est-à-dire formes de

solidarité dans la communauté, ou il peut être sociabilité c'est-à-dire réseaux interactifs de civilité. Il est la représentation de l'appartenance du sujet singulier au collectif, en ayant la conscience que soi et les autres sont porteurs de cette appartenance commune. Les liens sociaux, relations complexes et plurielles, remplissent un rôle identitaire qui permet de se reconnaître dans une communauté, et d'y avoir des relations de communication, même si cet espace public est peuplé de destinataires indistincts. La communication interculturelle se joue à l'intérieur d'un contexte historique déterminé, particulier. Elle permet de transcender ce contexte, d'y faire entrer d'autres identités et d'autres cultures y compris celles qui sont disparues. Elle crée un monde de la communication entre les mondes historiques, ce qui produit une transmission de significations riches de conséquences pour la construction identitaire, la reconnaissance de soi dans l'autre.

« L'idéal démocratique n'a cessé d'être ballotté entre la peur du conflit et l'angoisse de son absence, entre l'aspiration à l'autonomie individuelle et la quête d'une participation à l'être-ensemble » (Rosanvallon, 2003, p. 44).

L'individu post-moderne est incertain dans une société qui est un ensemble aléatoire et multiple. L'incertitude fait passer d'une socialisation normative où les rôles à jouer sont stables et fonctionnels, vers une socialisation stratégique cognitive qui nécessite d'apprendre à maîtriser les informations, à jouer dans un ensemble aux règles instables, à interpréter les opportunités et les problèmes, à faire des choix et des paris. Dubar (1991) démontre que l'identité n'est plus la seconde nature engendrée par la socialisation, mais qu'elle est la tension croissante entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi. Cette tension définit la subjectivité qui se construit en étant réflexive et discursive : elle permet de définir une situation pragmatique dans un contexte, lui donner un sens critique et justificatif, assumer une distance entre les rôles à jouer et les motivations et les convictions individuelles. Le cadre symbolique n'est jamais complètement partagé par les acteurs parce qu'il est une construction permanente : une interprétation du contexte filtrée selon les allants de soi des uns et des autres, et plus ou moins d'efforts pour rendre compte à soi et aux autres.

Dubet & Martuccelli construisent une modélisation de l'expérience sociale, qu'ils définissent comme « l'activité par laquelle chacun de nous construit le sens et la cohérence d'une action qui ne lui sont plus donnés par un système homogène et par des valeurs uniques. » (1998, p. 44). Elle permet d'éprouver le monde et de construire les liens sociaux, selon trois logiques d'actions, qui sont des combinatoires, pour concevoir ses relations aux autres.

La première logique est une stratégie de l'identité pour défendre ses intérêts individuels dans une société de compétition, conçue comme un marché et une concurrence régulée. L'habitus est un capital, l'ensemble des ressources et la rationalité technique utilitariste sont mobilisés dans chaque interaction. Chaque échange social est concurrentiel pour atteindre ses objectifs, selon la position d'autorité ou de dépendance du rôle à jouer. L'engagement est une distance à soi, une réflexivité permettant de jouer des coups, d'innover afin d'être reconnu, d'autant mieux quand il y a des zones d'incertitude et d'autonomie. La visée est l'accomplissement de l'individu, son «achievement» c'est-à-dire se réaliser, pour l'emporter sur son ascription dans ses rôles assignés. Cette logique d'action reprend la représentation de la société en termes de rapport de classes sociales, de marché inégalitaire et de reproduction d'un système d'interdépendance.

La deuxième logique est une intégration identitaire qui se définit par les appartenances dans le collectif, et par l'intériorisation du conforme, du déviant, et de la domination. L'adhésion subjective aux valeurs, aux attentes sociales est acquise en socialisation primaire, selon ce que l'ordre social a fait de nous. L'expérience sociale est une activité qui est jouée et actualisée sans cesse dans les rencontres et les épreuves, selon les habitus d'identité et d'altérité. Dans cette logique d'action, la société est perçue comme une communauté dont les institutions sont des appareils qui socialisent. Ils sont l'outil de formation des individus et déterminent les relations sociales en termes de contrôle social, de hiérarchie, d'inclusion et d'exclusion.

La troisième logique est le projet de subjectivation culturelle, d'autonomie des individus, où l'on se représente comme sujet critique et volontaire confronté à la domination de la société de production. « Je me vis comme un sujet en mesurant la distance et les obstacles qui se dressent entre cette représentation du sujet et mon expérience » (ibid, p. 61). Cette représentation du sujet est l'image de l'humanité proposée par la culture et l'éducation : par sa créativité, sa liberté, sa dignité, son authenticité, le sujet n'est pas réductible aux appartenances et intérêts sociaux, aux règles intériorisées, au contraire il a la volonté de produire la société.

Ces trois logiques d'actions et de rationalités sont en séparation croissante et chacun les recombine de façon plus ou moins stable pour construire son expérience sociale, plus ou moins contrainte et conditionnée, plus ou moins libérée et conscientisée. On passe du rôle à l'expérience, où l'action et l'identité des individus sont perçues comme le produit d'activités multiples, hétérogènes, construites selon plusieurs rationalités, perçues comme un travail qui dit l'hétérogénéité de la vie sociale. L'acteur et le système ne sont pas séparés. Les mécanismes sociaux constituent aussi l'expérience qui a un espace propre, qui n'est ni totalement contrainte, ni totalement libre.

La théorie de la médiation de Gagnepain soutient que l'homme produit le social, parce qu'il est en lui au titre de disposition pour nouer du lien social, une aptitude anthropologique à vivre en société et à entrer dans des échanges, mais avec un relativisme des usages et des modalités d'échanges qui interdisent tous les universaux.

Le paradigme de la condition recouvre les notions d'état, de situation, de rang social, de place dans la société avec des positions hautes et basses. La personne de condition est le Noble, et les positions basses forment la condition ouvrière ou la domesticité, être en condition chez quelqu'un. La condition du dominant et du dominé fabrique sa subjectivité sociale, sa conscience de classe. Et ce paradigme définit les conventions, les pactes, les clauses des contrats, les arrangements qui instituent la cité et ses modes de hiérarchie : l'autorité et le pouvoir pour mettre chacun à sa place, assignée ou attribuée. La Condition Humaine soulève les notions de destinée et de sort et toutes les formes de conditionnement.

L'espace implicite est l'ethnie qui fonde le rapport à l'autre sur l'altérité et la socialité, qui différencie les pairs et les singularise, qui les distinguent dans des communautés. En contrepoint dialectique, le politique est l'espace explicite et universel, qui tente le consensus et l'effacement de toute divergence dans des institutions sociales. D'où le fait que la sociabilité réunit des pairs. Ces mouvements contradictoires font et défont les pactes, parce qu'il n'y a ni universalisation complète des usages ni singularité totale. Un homme n'est jamais totalement « individu » et un groupe d'hommes n'est jamais vraiment collectif, il y a toujours des écarts et des singularités. Mais la constante anthropologique, la loi fondamentale est celle de la différenciation, de la séparation d'avec ceux qui me sont semblables : ni inceste, ni polygamie. La pathologie de la personne est la rupture du processus dialectique, ce qui empêche de nouer des liens sociaux ou de tolérer la dimension d'un tiers, qui ouvre au registre de l'altérité. Le schizophrène est fixé sur la singularisation, et le paranoïaque est fixé sur l'impossibilité à se singulariser parce qu'il refuse à l'autre sa propre singularité. La relation fusionnelle contraint la responsabilité d'autrui et soumet sa propre responsabilité à autrui. Les situations d'altérité sont taraudées par les enjeux de domination et les rapports d'assujettissement.

Pour Quentel & Laisis introduisant en lui de l'altérité, l'homme pose l'altérité de l'autre :

« Installant implicitement sa différence, il accorde du même coup à l'autre la sienne. La singularité que l'homme affirme comme condition même de l'entrée dans un échange plein

et entier suppose que celle de l'autre est également reconnue. D'où s'ensuit la nécessité de négocier. En résumé, l'homme n'entre dans des rapports sociaux qu'à la condition d'affirmer de manière implicite (car le processus n'est pas conscient) sa différence ou sa singularité. Alors il devient non seulement acteur, mais auteur d'un échange, et il se donne par la même opération de réels protagonistes, avec lesquels il lui faut d'emblée composer et passer un pacte, puisqu'ils sont irréductibles aux projections qu'il opère sur eux. Le contrat social tient donc paradoxalement son origine de l'instauration, en chacun des protagonistes d'un échange, de leur altérité ou de leur singularité et de ce qu'elles impliquent de négociation. D'où l'affirmation que la Personne (qui est donc un processus et non une réalité positive) se révèle sociale d'emblée et qu'il n'est plus possible de continuer à fonctionner en opposant l'individuel et le collectif. » (2006, p.129)

Dans la modélisation de Gagnepain, le troisième plan de la rationalité est le paradigme de Personne qui permet de dépasser la dichotomie entre individuation et socialité. L'art de faire société est d'accepter de négocier avec l'autre ou autrui. La capacité de s'abstraire de ses relations, donc de son milieu tout en y participant, de créer de la rupture et des frontières dans l'agrégation, ne pas rester assigné dans le clan ou les groupes, fonde le lien social. Tout en étant pris dans une situation sociale précise, l'homme garde la possibilité de s'en évader, de s'échapper à lui-même, pour participer à quantité d'autres situations et épouser des manières d'être différentes. Il a la capacité de s'extraire des contingences naturelles, se soustraire du temps biologique pour poser un présent, un futur, un passé. Il peut s'échapper de l'espace immédiat pour délimiter son territoire et en négocier la propriété et l'accès, pour élaborer une géographie, un ici et un là-bas. La Personne est un « faisceau de relations », une collection de rencontres, avec à chaque fois une prise de distance et une mise en forme singulière pour ne pas s'y perdre ou se réduire à l'une d'entre elles, chaque rencontre constituant une occasion de se transformer et de muter son altérité. L'adolescent, qui revendique son émancipation à l'égard de toute tutelle, émerge au principe de la « Personne » qui rend l'homme apte à entrer dans des relations sociales pleines et entières.

La médiation de la Personne fait histoire et fait condition. Le spécimen ou l'échantillon de l'espèce se singularise de la communauté en tant que troupeau, pour devenir sujet. Si l'immédiateté du naturel dans l'accouplement et la génitalité est la préservation de l'espèce, la disposition humaine est l'acculturation de la sexualité par la parité, et l'acculturation de la procréation par la paternité. La réciprocité de l'échange dans la parité, et la contribution sociale liée à la paternité construisent l'homme en tant que sujet de son expérience sociale. Il réinvestit ensuite dans le contrat social politique où sont négociés les droits et devoirs de chacun



« Si l'instance crée des ruptures dans l'espèce pour faire émerger des frontières entre les hommes, ceux-ci n'auront de cesse que de combler les fossés ainsi créés entre eux en conventionnant, en contractualisant leurs rapports, tendant ainsi, mais sans jamais l'atteindre, à retrouver des liens « naturels » à jamais perdus. L'accès au pair, c'est donc l'accès au « même » et au tout autre que soi, qui donne la capacité de classement, c'est-à-dire de la définition de soi et de l'autre, dans le double mouvement de l'appropriation et de l'exclusion. On voit, ici, se profiler les notions d'homogène et d'hétérogène, du même et du différent, du semblable et de l'étranger. Cette capacité rationnelle de distinction est éminemment sociale, plus, c'est elle qui origine la société (...) Combien la représentation d'un lien social sans conflit relève d'un non-sens puisque le lien social émerge de cette capacité de rupture qui nous fait Homme. » (Dartiguenave et Garnier, 2003, p. 116)

La structure ethnique de la parenté est la disposition innée, implicite de la société humaine. Elle institue les deux faces du lien social, la parité et la paternité. Elle engendre socialement notre égal au même titre que notre semblable, en fonction de la singularité des usages des peuples. La capacité de l'instituant dans la parité est de créer de l'identité donc du classement social et de l'appartenance. La capacité de l'institué dans la paternité est de créer de la responsabilité, de la contribution, du métier, de l'utilité sociale. L'accès à la parité, à la réciprocité de l'échange suppose de reconnaître autrui aussi dans l'exercice de sa paternité, c'est-à-dire de ne pas rabattre la différenciation des positions et des rôles sur le seul registre de l'égalité, sous réserve d'abus de pouvoir et de toute-puissance. Les deux dimensions du lien social sont les critères implicites de reconnaissance sociale et elles sont interdépendantes : le chômage peut entraîner un déclassement social, et les changements de la conjugalité ont des effets sur la parentalité.

La relation à autrui en tant que pair est l'acculturation de la fonction naturelle de la sexualité qui distingue deux genres humains et les rend bilatéralement solidaires parce que complémentaires. L'alliance des conjoints est la base sociale des rapports de parité, le contrat de solidarité qui crée une nouvelle communauté. L'inceste est interdit parce qu'on n'épouse pas celui qui, quoique biologiquement complémentaire, est réputé sociologiquement de même sexe. Le jeu de l'altérité s'établit dans l'espace de transaction sociale créé par la différenciation des rôles et des positions. Le partenaire est celui qui est permis par le statut de proximité ou de voisinage. Il symbolise le passage du «*sexus*» qui est séparation au «*nexus*» qui est lien, connexion, réseau. La parité ne s'acquiert que par adhésion, et le principe de classement social rend compte de l'ensemble de ses appartenances selon des critères culturels arbitraires et discriminants qui disent les différences, et non plus seulement des critères naturels (couleur de peau, handicap, âge). Le principe de l'identité est de se classer, voir en quoi être semblable et en quoi être différent. Le pair est celui qui relève de la même appartenance que soi, donc du même classement social et qui se distingue au même titre que soi de ceux qui ne s'y trouvent pas. «Point de personne sans papiers et sans

tombeau» : le baptême est le rite d'imposition du nom qui est un blason, la carte d'identité fixe le patronyme, les obsèques sont perpétuation de l'éponyme sur la pierre tombale. Ethniquement la personne n'est pas plus individuelle que collective, mais nous avons la capacité de créer des frontières : le civique est dans le domestique, l'*urbs* est dans la *domus*, et borner fait partie de nos prérogatives arbitraires.

La contribution sociale en tant que paternité est l'acculturation de la fonction naturelle de la génitalité. L'élevage du petit est une relation sans réciprocité, il n'y a pas d'attente de réciprocité de services à effectuer par l'enfant. Cela n'a rien moralement d'un dévouement, mais constitue biologiquement notre avenir, où s'enracine socialement le sentiment d'obligation. Le don est au principe de notre relation sociale, mais la dette n'est jamais épuisée. Le don appelle le contre-don, et culturellement la personne s'oblige envers et pour autrui. Le principe de paternité sociale recouvre la dimension altruiste de donner, d'apporter.

« Ce mouvement altruiste que nous avons vers autrui, ce sentiment de la nécessité d'être utile socialement, de servir à quelque chose, trouve son origine dans la dette que nous avons contractée de par notre naissance, vis-à-vis de ceux qui nous ont précédés et qui nous permettent d'être ce que nous sommes. En fait cette dette n'a pas de débiteurs désignés d'office. C'est une condition déontologique qui nous pousse à nous acquitter de notre dette. Autrement dit, en passant du géniteur au père, l'homme s'astreint à une mission impossible : celle de purger une dette, d'accomplir un devoir dont la seule source réside en son humanité. » (Dartiguenave & Garnier, 2003, p.118)

La parentalité, qui transforme l'élevage en éducation, fonde notre utilité sociale et notre responsabilité. Elles émergent de cette capacité que nous avons d'entrer dans un système d'échanges réciproques, de régler la dette de vie auprès d'autrui en lui rendant service. Le principe du métier (*munus* : l'office, la fonction, l'obligation sociale) est le service à rendre à la cité. Il fonde la citoyenneté anonyme et la répartition des fonctions. La profession est sa mise en forme effective à travers la division sociale du travail, la contribution à la marche de la cité.

Le relâchement des liens sociaux, la « désaffiliation » consiste à ne plus exercer sa capacité à la socialité en raison de circonstances sociales, soit par un déficit de classement identitaire soit par un déficit d'exercer sa contribution. Quand l'exercice de la parité dans l'échange social est mis à mal, qu'il y a une difficulté à négocier avec l'autre : il faut cristalliser sur l'étranger, ou sur le stigmaté et ne rechercher que son semblable, ne s'associer qu'avec les gens de son espèce. Quand le dominé ne peut exercer sa contribution sociale, il y a soumission, assistanat, infériorisation sociale ou irresponsabilité, parce qu'il n'a plus la capacité à avoir quelque pouvoir sur les choses, à accéder à la réversibilité de l'échange social, au don et contre-don. L'assistance

est source d'humiliation ou d'avilissement, parce que l'individu ne peut pas s'acquitter de sa dette envers la société, et le rapport de domination fait obstacle à l'émergence de l'acteur et de ses capacités.

La théorie de la médiation définit le politique comme la dimension sociale explicite en contrepoint de la dimension ethnique qui divise et classe implicitement. Le politique tente d'unifier, et élabore un entre-nous par convention, pour pallier l'hostilité que l'institution ne cesse ethniquement de fomenter. Pour preuve, la segmentation croissante des états-nations qui se démultiplie comme entités souveraines, de soixante en 1940, les États sont passés à cent quatre-vingt-seize en 2000, en contradiction avec le discours économique de mondialisation et des tentatives de régulation internationale du marché.

« Le terme politique doit être pris dans le sens de la mise en œuvre perpétuelle du contrat social qui, malgré les divergences, tente d'organiser les relations des hommes entre eux. Ce contrat social, qui peut être tacite, régit tout aussi bien les relations anodines familiales ou de voisinage, que les rapports de production tels que les envisageait Marx, que l'organisation mondiale du commerce (...) S'il y a contrat, convention, c'est parce qu'il y a tentative de ré-unifier, de combler, d'universaliser ce que l'ethnie divise et atomise. D'où, à la fois, cette recherche continuelle de la communauté avec ses diverses modulations, d'une sociabilité paisible, « constructive », complémentaire, et cette faculté simultanée à générer la différence, l'exclusion, le conflit. » (Dartiguenave & Garnier, 2003, p 120).

Alors que la politique proscriit la divergence : le racisme n'est ni de gauche ni de droite, il est le fruit de l'unanimisme. Le sectarisme ne respecte pas l'option de l'autre, il a un fondement essentiellement passionnel et dépourvu de sens critique, soit par manque de contrôle de la réflexion, soit pour garder des privilèges. Il considère qu'il fait l'histoire et se l'approprie. Le sectaire de droite veut retarder l'histoire, la figer à sa guise, tandis que le sectaire de gauche veut l'accélérer, en hâter le développement. L'intransigeance de leurs convictions réduit le peuple à une masse, manipulé et intoxiqué par une propagande dont il n'est pas conscient.

Il faut un contrat social pour instaurer des obligations réciproques entre ses membres, en respectant leurs différences, parce que la fusion n'est pas volontaire. L'intégration sociale se réalise par ordre ou par solidarité. Le contrat social n'existe que si les règles de justice sociale et de solidarité sont bien respectées dans l'ensemble de droits et de devoirs réciproques. Il ne fonctionne plus quand il y a une distance ou une rupture avec le système de redistribution et de protection sociale, quand il y a une suspicion à l'égard de la solidarité dont on ne se sent plus redevable et un rejet d'un ordre social dans lequel on ne trouve plus sa place. La loi fonde un sentiment diffus d'engagement, et le principe de légalité transforme l'assujettissement en

obligation personnelle. Nul n'est obligé que par lui-même à être responsable, et l'administration a juste une délégation pour sanctionner les infractions. Selon Dartiguenave & Garnier (2003, p. 56) le contrat ne se décrète pas : il est la capacité culturelle à élaborer de la convention au sein de tout échange social pour instituer de la parité, quand l'univers social de chacun des protagonistes n'est pas hermétique pour l'autre et que l'on peut délimiter son identité et sa responsabilité. Il ne s'élabore jamais dans un vide exempt de toute logique de domination, sans rapports de pouvoir : manière respective de créer de l'appartenance, d'élaborer de la frontière d'inclusion et d'exclusion, de concevoir leur responsabilité et leurs obligations réciproques, de se donner des règles pour délimiter le permis et le défendu.

Gagnepain catégorise les conventions qui fondent le contrat social selon trois visées : 1) anallactique, on agit contre ou sur les autres pour les rendre conformes à soi, 2) synallactique, on agit sur soi et avec les autres pour s'adapter mutuellement, 3) chorale, où l'usage se prend lui-même pour fin.

Re. 1) La convention est « anallactique » quand il y a conservatisme, centralisme, élitisme, et un civisme de l'allégeance à l'ordre établi. La légalité est fondée sur le respect d'un ordre tenu pour accompli, le pouvoir du chef est de « droit divin » ou régalien (alors que l'ordre est toujours né lui-même d'une insurrection), on s'y conforme et l'on s'y soumet donc sans discussion. La rencontre avec toute altérité altérante est supposée dangereuse, les imperfections, les ambivalences, les incertitudes sont à contrôler dans un développement programmé pour être à l'abri de tout aléa, et la force publique sert à renforcer la sécurité. L'histoire est confondue avec la genèse, avec le créationnisme transcendant à l'humain : « Inch Allah » cela a toujours été ainsi. Le politique est déconsidéré soit parce qu'il est dénoncé comme une arène d'égos, de carrières, de complaisances, soit parce que l'apolitisme est une vertu de consensus pour vivre ensemble.

Re. 2) La convention est « synallactique » quand il y a débat continuel réformiste sur les clauses du contrat en faisant évoluer la loi, ou en conscientisant la base populaire sur le sens du changement, afin qu'ils aient confiance dans leurs logiques d'action et leur créativité. La légalité est fondée sur l'assurance d'échapper à l'aléa, croire inconditionnellement au progrès pour donner un « sens » à l'histoire produite par les hommes, et faire vivre l'état de droit par considération mutuelle. Le consensus ne peut être l'unanimité absolue qui gomme les différences et les particularismes et qui donc restreint la participation. Les écarts sont à prendre en compte dans la définition d'un espace, d'un temps, d'un milieu d'interlocution, pour ne pas être condamné solidairement à la moyenne, au nivellement des principes, à la médiocrité.

Construire l'organisation de la vie publique comme confrontation entre forces opposées et intérêts divergents pour dégager des pactes, des consensus à faire vivre et critiquer permet la posture de délibération. C'est une aventure difficile quand le monde est instable, incertain et qu'il faut reconstruire des repères. Le débat peut aussi être déconsidéré en tant qu'attitude adolescente, immature.

Re. 3) La convention est « chorale » quand elle se prend pour fin. L'usage se fait œuvre esthétique et tend à se clore sur lui-même en ne suivant que sa propre loi. Le principe de légalité est alors la réjouissance, l'assemblée constitue le but lui-même du rassemblement pour célébrer purement et simplement l'être ensemble. Le festif s'oppose au quotidien, sorte de parade ou d'ostentation, pour publier la cohésion, pavoiser, faire récréation. La fête et le rite de la tournée générale allient la dialectique du don/contre-don et l'aspiration à la *communitas* existentielle, la recherche proxémique de la grégarité. L'approche conviviale est l'approche chorale de la sociabilité, la recherche de l'immédiateté de l'Etre.

La citoyenneté associative offre un temps et un lieu qui activent conjointement l'instance ethnique de parité et de responsabilité, en posant les frontières du pouvoir et du conflit ; et la performance politique des conventions synallactiques et chorales qui entretiennent la visée proxémique d'être ensemble. Elle permet de résoudre la contradiction de l'émergence au social : la capacité de faire vivre les principes d'autonomie et de responsabilités personnelles pour se prendre en charge, ainsi que la capacité de conventionner avec autrui pour contribuer au politique et instituer des rapports sociaux.

La demande insatisfaite d'une société où il y a une place pour chacun, explique sans doute que les associations soient considérées comme « une chance pour la démocratie » par 70% des Français (sondage CSA 2007). Et en 2009, l'opinion est de 68% que l'association est l'acteur le plus efficace pour agir contre les difficultés provoquées par la crise (sondage CSA 2009) .

Ce sont des espaces communs conviviaux où chacun contribue à entretenir l'espace « communal » qui appartient à tous de façon indistincte. Les membres de la communauté accèdent à l'espace commun en adhérant, en acceptant des règles du jeu construites ensemble ou à débattre, qui font un capital symbolique de communauté où l'on sait repérer ses droits et ses devoirs, ou du moins on peut l'apprendre par la réflexivité du collectif, par le travail de groupe. Les relations entre acteurs déterminent un ensemble de micro-décisions : soit stratégiques pour renseigner, légitimer, et être dans la norme ; soit culturelles pour être reconnu parmi les siens et les pairs, et ne pas être exclu ; soit dialogiques pour communiquer et ne pas être incompris. Les

régimes d'interactions balancent entre la familiarité, les relations de proximité, les liens d'intimité sociale, ou les affrontements de force, les points de vue divergents, les ruptures des conventions préétablies, et les réactions émotionnelles, les événements de rassemblements rituels et mythiques.

La revendication du mouvement associatif est d'être reconnu, en tant que société civile et comme autant de personnes morales représentatives, comme une autre forme de la démocratie et de l'engagement citoyen. Et qu'il puisse contribuer à définir les politiques publiques qui apparaissent aujourd'hui largement vidées de leur sens. Les associations regroupées nationalement en coordinations ont réinventé la notion de dialogue civil depuis 2001. Il s'agit du dialogue des pouvoirs publics et politiques avec la société civile pour délibérer sur la conception de l'intérêt général. Le dialogue civil est une autre dénomination de la démocratie participative. Les associations demandent une reconnaissance de leurs compétences et de leurs innovations, et demandent une coopération et un partenariat sécurisants pour organiser l'expression des citoyens. Il dépend de la capacité d'écoute du partenaire État et des collectivités locales pour légitimer leur représentativité et accepter une logique de gouvernance partagée.

« Ce qu'il faut souligner fortement pour saisir la nature du politique, c'est à la fois qu'il procède de l'impossibilité d'abandonner la gestion des sociétés humaines à l'improvisation, à la spontanéité, donc aux rapports de force et à la violence aveugle, mais que cette gestion n'est déductible d'aucun principe, et est toujours à inventer. Il se trouve au croisement de l'inévitable et de l'aléatoire, de l'indispensable et du contingent, de l'urgent et du risqué. De ce fait, en tant que non déductible, la décision politique ne résulte pas - et ne résultera jamais - d'une « démonstration », qui en établirait nécessairement la pertinence au terme d'un raisonnement logique irréfutable, propre à contraindre « la raison ». Elle relève toujours de la réflexion, qui mobilise et confronte des « raisons ». En ce sens, dans la mesure où ils concernent les valeurs, les choix qu'elle comporte doivent procéder d'une argumentation, et jamais d'un savoir scientifique qui forcerait l'esprit. » (Mougniotte, 1999, p.29)

## **9.2 - Avoir pouvoir sur la conduite de l'action**

Le *prattein* désigne l'action, la pratique de quelque chose : la commencer, la réaliser et l'aboutir, l'accomplir jusqu'à son terme. « Pratiquer » sa pratique, c'est rencontrer répétitivement certaines

sortes de situations qui développent un répertoire de réponses, d'images et de techniques qui permettent de chercher et de réagir. Les pratiques sont le vécu de l'action : ce que l'on fait et dont on ne parle pas, ce qu'on souhaiterait faire et qu'on n'arrive pas à faire, ce qu'on fait parce que c'est prescrit et qu'on n'aimerait pas faire, ce qu'on fait sans vraiment avoir conscience qu'on le fait parce qu'on ne veut pas le savoir ou parce que c'est incorporé.

Agir est une éthique. La constellation étymologique de l'agir va de l'agitation vers la cogitation des protagonistes. L'adaptabilité constante est un art pour ne pas séparer et opposer le passage à l'action avec le temps de penser et discourir. Il prend en compte d'une part, la réflexion sur ce qui est ressenti et la ligne de conduite adoptée en fonction des normes tacites et des valeurs, et d'autre part, les connaissances ou les théories implicites pour savoir faire, pour formuler le problème et pour s'attribuer un rôle au sein du système concret d'action.

L'action demande de rallier les autres qui vont venir en aide, de chercher des compagnons pour exécuter l'action. Faut-il toujours un *archon*, un chef, une hiérarchie pour commencer, commander un ordre ou recommander, pour piloter et confier, pour pousser et protéger ? Les questions du pouvoir sont posées entre les rôles à jouer d'agents qui peuvent être influencés, accompagnés, escortés ; ou des rôles d'acteurs qui peuvent être dirigés dans des mises en scène avec plus ou moins de participation aux décisions ; ou des rôles d'auteurs pour inventer des options, des orientations, des directions. Alain Touraine postule l'historicité comme modèle de conduite à partir duquel une société produit ses pratiques, crée la possibilité de maîtrise et de contrôle du développement et du changement social, en ayant la puissance d'agir pour intervenir.

La citoyenneté associative est dans l'entremise entre espace public et espace privé. D'une part, elle offre l'espace ethnique socioculturel pour se distinguer, s'affilier, se reconnaître entre pairs par affinités et par choix, pour donner et prendre sa part d'utilité sociale. Rechercher les solutions aux problèmes vécus dans la communauté valorise les potentialités et les savoirs profanes, et prend en compte les singularités. Et d'autre part, elle offre l'espace politique pour contracter et conventionner, dans un premier temps au sein du groupe de référence, et dans un deuxième temps avec la puissance publique, qu'elle soit collectivité locale ou administration d'État. Elle peut être réellement un exercice de démocratie participative au lieu d'une simple politique de consultation et de communication, quand la population est juste consultée et participe bien peu aux choix de décisions. Mettre à jour les rapports de pouvoir, même à un micro-niveau, pour les redistribuer, donne de la compétence aux acteurs contre les manipulations et les cooptations inégalitaires.

Le pouvoir politique c'est à la fois participer à la distribution du pouvoir et contrôler l'action même s'il y a peu de pouvoir sur le changement radical et révolutionnaire des structures sociales. Avoir pouvoir sur sa conduite nécessite d'une part, de prendre place dans l'action, y compris en changeant de position, donc de condition ; et d'autre part, de prendre part à l'action en valorisant son savoir-faire, en organisant sa mobilisation. Le système associatif offre des espaces interstitiels entre scènes privées et scènes publiques pour entraîner des changements de position et développer des micro-énergies d'action. Pour s'approprier l'espace public démocratique symbolique, en tant que lieu de débat, il faut une pratique collective d'échanges et un laboratoire d'expérimentation : apprentissage de l'expression et de la créativité, construction de la délibération en gérant les conflits d'intérêts, réflexion et interrogation sur la pratique, et entraînement à la démarche collaborative. La réflexion critique permet de progresser et de se développer en dépassant son point de vue personnel et en s'appuyant sur les angles d'approche des autres pour analyser, évaluer, résoudre. Le processus dialogique permet une analyse politique de la société, des rapports de négociation entre ego et alter-ego pour se redistribuer le pouvoir. La lecture plurielle fait émerger un sujet acteur social qui peut s'approprier son devenir, qui a une potentialité d'action accrue.

La sphère publique est en recomposition. Le système politique n'y a plus un rôle absolument dominant, au bénéfice de l'opinion publique sondée et médiatisée. L'utilisation des sondages d'opinion est opaque, ayant plus valeur de marketing, que véritable rétroaction sur la visée politique. Cette consultation de l'opinion est censée compenser la réflexivité décroissante du système politique, et remplacer la place publique qui était le terrain traditionnel de l'engagement et de l'investissement politique. Dans l'Antiquité et au XVIII<sup>e</sup> siècle qui aboutit à la Révolution Française, la séparation est voulue entre une sphère publique qui est ce que l'on montre à tout le monde, la façon d'apparaître aux autres, et une sphère privée qui est ce qui reste dans l'ombre et doit être caché (la religion dans le secret de l'âme). Il ne faut pas de corps intermédiaires entre le citoyen et l'État : son objet est d'assurer la sécurité et la nécessité de la vie plutôt que la liberté, la société civile étant subordonnée à l'état-nation. La sphère publique est celle où l'on peut entreprendre et s'aventurer, où l'on est entre égaux et où l'on peut accorder à chacun de l'attention, de l'écoute, de l'estime. La présence des autres met en lumière, au contraire de la sphère en privé qui reste en famille. Avoir la compétence de l'espace public, c'est savoir participer au jeu de l'échange réciproque de services, et savoir contracter et conventionner.



L'espace public démocratique est théoriquement libre d'accès et gratuit, mais concrètement il est divisé, ségrégué et difficile d'accès pour beaucoup. Au niveau de l'action publique politique, la décentralisation de l'État vers les collectivités locales devait créer un contexte propice à la participation de tous à la vie de la communauté. La notion de démocratie participative peut être alors réinventée pour continuer à revendiquer cette participation démocratique. La production de savoir social et de droits culturels à obtenir des informations, à produire des analyses, à participer à des évaluations, doit toujours se revendiquer pour s'entraîner à débattre et à délibérer sur le sens de notre vie dans cette société, sur la pertinence et la qualité de la production de l'action publique.

Aujourd'hui il y a beaucoup de brouillages dans l'investissement politique, parce qu'il n'y a pas séparation claire entre les sphères privées et publiques. D'une part, la place publique sur laquelle on pourrait demeurer constamment unis aux autres et se rencontrer à toute heure a perdu de sa crédibilité en tant que lieu d'accomplissement. Elle est devenue pour beaucoup un espace social d'exclusion et de violence. C'est aujourd'hui au sein de la tribu plutôt que dans la Cité que la fraternité et la solidarité semblent possibles, ainsi que dans la sphère mi-privée mi-publique du social d'où l'on refoule la violence, apanage de la sphère publique. D'autre part, nous ne savons plus jalonner ou protéger notre vie intime. Les pouvoirs publics pénètrent chaque micro-univers social en proposant des procédures de prise en charge, pour répondre aux besoins de classes d'âges, au mode de garde des enfants, des jeunes, des personnes âgées. La famille est l'exemple du passage du privé au public depuis les années 80. Parce que le modèle familial construit le modèle sociétal, la remise en cause de la fonction familiale de socialisation aux normes de la société a dû être compensée. Cela a d'abord été une politique enfance pour repenser les modes de garde, à cause du travail des femmes et la perte de réseaux familiaux de voisinage de la famille élargie. Les foyers de jeunes «entre soi» sont une structure ethnique de parenté, des nouveaux gynécées où l'on confine l'adolescent en un lieu, mais pour l'initier à devenir membre de la cité il manque la transition par la cérémonie pour le faire entrer dans le monde adulte. Puis une politique jeunesse d'insertion sociale et professionnelle des 18-25 ans pour assurer l'entrée en vie adulte, enfin une politique de la parentalité pour apprendre à être parent (quand il y a déconstruction de l'apprentissage social dû au chômage).

Les associations proposent un espace social symbolique plus flou que l'espace public, ce qui leur permet d'accueillir des formes d'expressions diverses. Elles proposent des interstices qui

permettent une politique des petits pas, des micros projets, des micros événements, des micros adaptations, et de l'entrisme administratif. Les actions collectives faiblement institutionnalisées jouent un rôle important dans la mise en forme de la société, parce qu'elles prennent en compte l'expérience des gens et leurs demandes identitaires. Pour exister socialement, pour donner sa part ou prendre sa part, il faut avoir une place, assignée ou conquise, qui relie aux autres, qui crée le sentiment d'appartenance. Il faut être sollicité pour sa compétence, sa créativité et sa responsabilité, pour participer et donner une contribution positive au bien commun. Le travail est au cœur du lien social et de l'intégration publique, il est lieu essentiel de l'apprentissage social, en tant que conflits et négociations, donc quand on ne travaille pas, le quartier et ses associations peuvent être cette sphère publique.

En tant que collectivité concrète de proximité, l'association construit des seuils entre espaces intimes et espaces sociaux de connexions plus larges. Elle est lieu populaire de sociabilité, de passage et de circulation hors de l'espace familial. Elle offre des procédures de médiation, de partage des difficultés et des interrogations, et des climats de confiance pour apprendre à exprimer son point de vue et pour apprendre à débattre. Elle permet des mises en présence et des rencontres, des lieux d'activités et d'usages sociaux, de conflictualité et d'engagement quotidien : maison pour tous, maison du quartier, cafés citoyens, salle de sports, salle polyvalente, centre social... Les associations peuvent être des lieux intergénérationnels où les jeunes et les adultes peuvent converser, éventuellement se reconnaître, et deviennent des espaces symboliques d'interconnaissance et de témoignages. L'association de sujets témoins permet de contrebalancer la représentation de l'individu moyen et anonyme qui est le modèle de légitimité de l'action publique, pour qui la demande de prise en charge y est conçue dans une logique sanitaire et sociale généraliste. L'espace de la communauté n'est pas celui du citoyen universel. Le témoignage particulier peut être gratuit dans une logique d'éducation qui consiste à parler aux autres, pour se protéger et se ressourcer. S'associer est une manière d'être ensemble, de s'ouvrir aux points de vue de quelques autres, d'élargir ses univers d'appartenance, une façon de vivre son insertion dans la société, une démarche collective et volontaire qui a un sens pour le groupe et les individus qui le composent, et qui cristallise une identité collective.

Les associations peuvent être des lieux de parole des sujets qui se parlent et qui élaborent de nouvelles représentations de la société. La parole du témoin renvoie à une réflexion sur le général, elle est une première étape pour mettre en mots avant d'être capable de passer à l'espace

public de la délibération. Le collectif a un rôle de catalyseur pour apporter des réponses collectives aux demandes individuelles, aux attentes plus ou moins formulées. Les espaces de parole, de discussion démocratique permettent de retourner à la société un message sur les mécanismes producteurs de l'exclusion, et sur la nécessité d'une transformation des modes de régulation sociale. L'exercice de la citoyenneté est démultiplié quand chacun exerce une réflexivité sur la société par son observation, peut juger les politiques proposées, et jouer avec un ordre social donné. Au-delà de l'organisation des droits et des responsabilités, ce qui caractérise la citoyenneté, c'est le passage de la simple opinion, sans réelle information ni prise en compte des arguments en présence, à la formation d'un jugement civique, avec une visibilité des ressources possibles et des problèmes à traiter.

La création de positions permettant d'intervenir sur les choix politiques est l'un des enjeux de la vie associative. Ensuite il faut entretenir la mobilisation à participer au projet d'action, en valorisant les savoirs faire et en développant les compétences collectives pour prendre part. La participation politique est possible s'il y a autonomie pour augmenter le pouvoir et le contrôle des situations et de l'action. Le processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie la capacité d'agir concrètement et de façon autonome est dénommé *empowerment* par les anglo-saxons ou *empoderamiento* par les hispaniques. Il s'agit d'exercer le pouvoir pour se donner la force de « prendre en main » sa propre vie et son environnement, et ne pas les laisser aux seuls experts, en démystifiant leurs supposés « choix rationnels » sociaux et politiques. Pour prendre la responsabilité d'agir et de transformer et pour avoir le pouvoir d'influencer le changement, il faut qu'il y ait communauté de pratiques, un apprentissage stratégique, une solidarité autour des valeurs partagées, et la conviction que ces stratégies font progresser vers un changement social. Il faut un collectif d'intérêts, par exemple une revendication à faire valoir, un sentiment d'injustice, une protestation, pour lesquels le groupe se mobilise, en direction d'un environnement qui peut favoriser ou inhiber l'action collective.

Encore faut-il que l'organisation associative puisse développer son mode de vie, et ne soit pas seulement dépendante de la politique de guichet des bureaucraties publiques. La concurrence pour être l'interlocuteur légitime, pour être dans le club des acteurs stratégiques et peser sur les décisions peut être illusoire quand il y a opacité et marchandage. La capacité politique des associations à participer au contrat social, à être reconnue comme acteur de l'intervention publique n'est pas acquise. Les autorités politiques officielles sont toujours censées être le siège d'un savoir et d'un pouvoir d'action sur un monde complexe. Du coup, les mobilisations, les

protestations des groupes de pression, pour construire autrement une vie en société, n'ont souvent que des confrontations avec un segment ou un secteur des pouvoirs politiques. L'interdépendance risque d'être dépendance.

Neveu (1996, p. 7-11) propose un classement de l'action collective qu'il dénomme « un agir-ensemble » selon trois dimensions. 1) Le projet volontaire d'agir ensemble : une intention explicite de coopération, de convergences ; une action concertée de peser collectivement sur les formes de vie sociale ; l'émergence s'appuie sur des constructions d'identités et d'univers symboliques. 2) Le système organisé d'institutions, de procédures et d'acteurs pour une organisation rigoureuse de l'action collective qui repose sur la nécessité de la croyance et de l'engagement à la cause : des techniques de mobilisation et de motivation, des dispositifs de régulation plus ou moins centralisés et visibles, un accès routinier des groupes de pression aux lieux de décision. La négociation est feutrée, entre interlocuteurs reconnus par les autorités politico-administratives. 3) L'action collective concertée en faveur d'une cause : un agir-ensemble intentionnel pour se mobiliser de concert, avec une logique de revendication, de défense d'un intérêt ou d'une cause, pour établir un nouvel ordre de vie, pour viser des changements ou résister à des changements. Pour parvenir à ce statut de mouvement social, une mobilisation doit être à la fois capable de définir clairement un adversaire social, et de se donner une identité sous la forme d'un projet qui porte la vision d'une autre organisation sociale et non d'une simple revendication ponctuelle.

Neveu analyse que le mouvement social se mobilise « contre », à partir de l'identification d'un adversaire et que les collectifs se mobilisent « pour », pour répondre à un problème ou à une revendication en mobilisant au sein du groupe les moyens d'y répondre.

« Ce registre du self-help, s'est illustré en particulier à travers le mouvement mutualiste et coopératif, par lequel le mouvement ouvrier, la paysannerie, certains segments du secteur public, ont développé une mobilisation originale visant à mettre sur pied, à partir de cotisations volontaires des affiliés, des systèmes de protection contre la maladie et d'assurances, des réseaux d'approvisionnement pour les besoins professionnels ou la consommation familiale, à des tarifs plus avantageux que ceux du marché privé. Une telle mobilisation contourne le conflit. Elle puise au sein de la communauté les énergies et les ressources pour produire le « nouvel ordre de vie », refuse l'affrontement frontal ».(ibid, p.12)

Le jeu des acteurs est un espace complexe de relations qui est à la fois mouvant et structuré par les relations de pouvoir qui s'établissent dans les rapports sociaux. Les systèmes d'action concrets sont un construit social, une régulation qui s'opère par l'action des jeux et des règles du jeu. Il n'est pas figé mais en construction permanente : il n'y a pas une seule stratégie possible

pour chaque acteur, et le jeu est également transformé sous la pression des acteurs. Les sources de pouvoir correspondent à des zones d'incertitude quand il y a spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable, maîtrise des relations avec l'environnement, maîtrise de l'information et de la communication interne, utilisation et marchandage sur les règles organisationnelles.

Avoir un pouvoir sur sa conduite reconnaît les capacités d'ethnométhodes. Cela donne de la valeur à ce savoir-faire tacite dans les actes, qui est de juger des moyens nécessaires aux fins fixés, de dépasser les contraintes quotidiennes, de se projeter dans le temps pour amorcer des démarches nouvelles. Dans la création continue des situations, chaque acteur met en œuvre une activité d'interprétation où il produit lui-même sa réalité. La pratique se joue dans une situation unique et singulière, pour une action efficace ou non, avec un sens pour les acteurs. La démarche-projet permet de donner du pouvoir à ceux qui n'en ont relativement pas afin qu'ils puissent s'organiser, étayer le développement de leurs potentialités et aptitudes, et avoir leur mot à dire lorsque les programmes politiques sont élaborés.

Le changement n'est pas naturel : il faut le construire, proposer des interprétations de ce qu'il y a à changer et des directions à prendre pour les hypothèses de résolution. Le comportement pragmatique est de passer à l'action avec des réactions culturellement construites, et qui peuvent être contradictoires avec les intentions affichées. Le risque, c'est l'enfermement dans la routine ou la sclérose, ou dans l'opportunisme et l'activisme. À l'inverse, il faut une attention déterminante aux ressources existantes, aux processus en germe, aux mouvements déjà engagés, à leurs chances de diffusion et de généralisation. Si la transformation sociale est une commande descendante qui doit s'appliquer de façon uniforme et impersonnelle, la résistance fera crise.

Saul Alinsky est un animateur communautaire (un *organizer*) en 1940 à Chicago, il est présenté comme « l'ancêtre de nos animateurs de comités de quartier qui prônent et ou pratiquent une stratégie conflictuelle d'animation »<sup>84</sup>. Il reproche au travail communautaire d'enfermer son action dans une thérapie d'adaptation et d'oublier les aliénations, les rapports de force, les systèmes d'oppression. Pour faire son métier d'animateur il faut être dans la rue, discuter avec les gens, découvrir ce qu'ils veulent, ce que sont réellement leurs problèmes et alors les organiser autour des situations injustes et frustrantes dans lesquelles ils s'enlisent. L'organisation

---

<sup>84</sup> Cahiers de l'Animation n° 4 de décembre 1973

« Rules for Radicals » est publié en 1946, traduit en 1976 par le « Manuel de l'animateur social, une action directe non violente » au Points Seuil

communautaire (*Community organization*) est une association, une communauté d'intérêts qui ne se limite pas à une communauté physique locale. Il propose une stratégie de l'autodétermination : l'intérêt est la première motivation pour se mettre ensemble et acquérir le pouvoir qui donne droit au chapitre, la tactique du conflit est la technique d'intégration sociale du groupe contestant qui désire du changement, pour conduire le pouvoir contesté à la négociation et au compromis.

« C'est en respectant la dignité de l'autre que nous comprenons l'impossibilité où nous nous trouvons de lui refuser le droit fondamental de prendre part à la résolution de ses propres problèmes... Apporter de l'aide aux gens sans leur donner en même temps l'occasion de jouer un rôle actif, sans les laisser apporter leur quote-part, ne contribue en rien au développement de l'individu. Au sens profond du terme, cela revient non pas à donner mais en réalité à prendre, prendre leur dignité. Refuser aux gens l'occasion de participer, c'est leur refuser la dignité de l'homme, c'est dire non à la démocratie » (Alinsky, 1976, p. 176) « Le conflit est le cœur même d'une société libre et ouverte. Si l'on devait traduire la démocratie en musique, le thème majeur serait l'harmonie de la dissonance » (ibid, p. 121)

Un apprentissage collectif est à mettre en place pour avoir de nouvelles façons de raisonner et de coopérer, c'est-à-dire inventer de nouvelles règles du jeu, se décaler des expériences ou des façons d'agir antérieures, des mécanismes de régulation et de gestion institués. Les possibilités d'apprentissage sont déterminées par les phénomènes culturels, la capacité de réactions collectives aux sollicitations complexes internes et externes. Les systèmes d'appartenance, d'identité partagée, doivent être suffisamment structurés pour accepter le changement, avoir les capacités d'évoluer quand cela entraîne une modification des positions des divers membres, et menacer de front les mythes fondateurs du groupe. Dans un système coopératif, les réponses créatives naissent des uns et des autres et la survivance de l'organisation dépend de l'innovation et de l'adaptation à un environnement changeant. L'enjeu est de faire évoluer une identité défensive qui est bloquée, qui s'alimente des résistances et des turbulences, qui génèrent des sentiments de repli, voire des exclusions. Pour aller vers une identité offensive qui sait prendre en compte les mouvances de façon plus assurée ou rassurée, qui prend ses responsabilités et juge les valeurs et les buts qui sont en conflit, qui supporte les tensions pour les convertir en une remise en question productive des procédures, et oser des réponses différenciées ou alternatives.

La communauté d'apprentissage est capable de responsabilités, c'est-à-dire capable de réponses quand elle réactive son projet. La démarche-projet n'a de fonction signifiante que si elle redonne continuellement le sens de l'expérience commune, sinon elle n'est qu'une méthode de

management pour entretenir la mobilisation. Le projet est une praxis, c'est-à-dire la manière d'appréhender la réalité sociale sur laquelle il va y avoir action et la manière d'intervenir. Il y a donc une anticipation d'un devenir et des conditions sociales pour le réaliser. Boutinet (1990) relie l'utilisation massive de la notion de projet au temps discontinu postindustriel qui produit un désenchantement de la technique, une valorisation de la mémoire et de l'expérience, l'horizon de la responsabilité et de l'anticipation, et une culture communicationnelle.

Pour fonder une démarche de la pratique, il faut retrouver le sens de l'action. Le trajet de l'action, la prise en main de sa vie, les étapes des changements et des transformations sociales peuvent s'entraîner au niveau des petits groupes de pairs ou de communautés, en préalable ou en parallèle du niveau de l'action politique publique. Les deux niveaux sont interactifs, mais les apprentissages ne se font pas au même rythme, et il faut respecter le mode de participation de chacun. L'implication des personnes, dans le processus de prise des décisions qui les concernent, sera légitime s'ils peuvent identifier tant leurs besoins que les limites qu'ils doivent affronter.

Le projet associatif d'animation socioculturelle est une résolution à une situation jugée insatisfaisante par des acteurs qui perçoivent un malaise dans l'état actuel, qu'il soit un dysfonctionnement ou un besoin non encore couvert. L'insatisfaction peut être mortifère, empreinte de culpabilité et de résignation ou elle peut être une dynamique, un moteur pour agir. Pour faire des hypothèses d'action, il faut constater ce qu'il y a à changer de façon prioritaire. Or le projet est souvent de l'activisme, une hypothèse de soin sans avoir suffisamment diagnostiqué l'hypothèse de malaise, la situation d'indétermination qui crée l'inquiétude, le doute, l'incertitude, le désordre. Toute généralisation est un danger. Les situations sont désordres, elles sont fluctuantes, constituées d'un réseau complexe de problèmes en évolution s'influençant les uns les autres. Elles sont des événements uniques, un univers à soi tout seul, et non un standard. Chaque situation concrète oblige à délimiter la nature des problèmes, l'intensité et les caractères des symptômes, les formes statiques et dynamiques des systèmes considérés, la nature de la demande des divers protagonistes, et la force de leurs motivations à faire évoluer la situation et à créer des innovations étonnantes.

L'ensemble de procédures pédagogiques ou culturelles de retour sur expériences qui établissent les faits sensibles, les constats, les récits de vie sont à même de créer des savoirs stratégiques pour l'action collective, et d'entraîner réellement à la résolution de problèmes. Les compétences collectives pour communiquer, coopérer, développer seraient renforcées et transposables s'il y avait une prise de conscience de ses qualités individuées et de ses savoirs en action qui sont un

mélange des savoirs d'expérience et des savoirs d'intuition : comment se sont joués les savoirs-être ou attitudes d'implication et d'engagement, les savoirs-faire ou habiletés auprès des différents interlocuteurs, l'approfondissement des connaissances et leur reliance à l'expérience.

La réflexion pour l'action s'acquiert dans les groupes de résolution de problèmes qui formalisent collectivement des pratiques : ils analysent les tâches, les rôles et les règles au sein desquels les individus sont des agents de réalisation ; ils analysent les logiques d'acteurs, comment ils transmettent les valeurs de l'organisation, et comment ils accomplissent les missions et suivent ses politiques et ses stratégies d'action. Chaque membre contribue à approvisionner les réserves du savoir organisationnel, savoir sur l'environnement, sur les stratégies d'action et sur les expériences qui deviennent parfois des exemples types qui serviront eux-mêmes à prendre d'autres décisions dans le futur. Au niveau du groupe de base, l'entraînement est nécessaire sur quatre plans : la concertation, les habiletés de procédures, l'estime de soi, la vigilance critique. La participation à la cohésion de groupe nécessite des postures d'écoute, de partenariat, de soutien. Savoir participer aux décisions collectives dépend d'une adaptation pour s'engager, établir des priorités selon son système de valeurs, c'est-à-dire choisir, puis innover, diversifier, et remettre en question pour entrer en réciprocité, reconnaître les interlocuteurs légitimes. La prise d'informations, la transparence de transmission, la faculté de rendre des comptes sont indispensables au développement des actions. La construction d'une image de soi positive, nécessite éventuellement des changements des comportements personnels, le renforcement de la confiance en la réussite contre les tentations fatalistes. La pensée critique passe par la conscience et la compréhension des conditions de subordination ainsi que des causes de cette condition. Les perceptions de pouvoir et de contrôle, la définition des problèmes sont à renforcer.

Dans la théorie de la médiation de Gagnepain, les trois visées, qui nous font agir, sont empirique, magique, et plastique. L'empirisme est la construction expérimentale pour rechercher l'exactitude, réduire l'approximation des procédés pour une valeur d'usage maximale, la meilleure réponse aux exigences. Le savoir moderne n'a fait que gagner à cette association du raisonnement et de la manipulation où sans cesse la pratique met en cause une théorie dont l'élaboration en retour la féconde. Quant à la magie, elle est pragmatique. L'oracle s'est fait informatique pour dire la bonne aventure, le gestionnaire consulte l'ordinateur comme on consultait la Pythie, la prophétie pour réduire le hasard et en faire un destin. Enfin dans la conduite plastique, esthétique, l'art ne crée pas de forme, mais la rend seulement réflexive.



L'artiste est d'abord un artisan dont l'ouvrage, trouvant en soi sa propre fin, devient œuvre. Dans la véritable éducation artistique, l'opérateur manipule avant de vouloir faire, la fantaisie et l'anarchie des réalisations déconcertent la pression des habitudes, l'ergologie peut se cultiver et contribuer éventuellement du même coup à changer les mentalités.

La communauté d'apprentissage de l'Éducation populaire peut permettre d'être compétent dans l'animation de sa communauté de dialogue (association ou quartier) en créant des transactions identitaires et solidaires plutôt que des relations de service. L'enjeu est de ne pas laisser supporter au seul individu la réponse à l'injonction de l'insertion : qu'il ait un impératif de projet, de responsabilité personnelle, qu'il fasse la preuve de motivation, d'adhésion. Qu'il soit performant et compétitif pour se faire une place à côté des autres, au lieu d'être introduit et intégré par la communauté qui lui crée une place.

## Chapitre 10 - Être auteur de réponses

Pour se co-développer politiquement, en plus d'entraîner la praxis comme mouvement entre action -réflexion - action, l'apprentissage doit aussi porter sur l'expression des valeurs et des principes. Ils fondent la critique de l'organisation sociale, ils portent les visées de changement sociétal. Le dépassement d'une vision singulière par un partage collectif permet la représentation d'un possible changement, l'adhésion à une alternative parmi d'autres.

L'éducation non formelle est attentive à la compréhension de la valeur des sentiments, des émotions, du désir, des intuitions. Elle valorise les motifs d'engagement, que ce soit dans la proximité et le quotidien, ou dans l'attitude intentionnelle, partager un projet, avoir un dessein. La communauté d'appartenance est le contrepoint du sentiment d'être engagé dans une crise indéfinie, un monde qui se défait et dont il est compliqué de percevoir le sens. La vie sociale est une production continue, il faut une lucidité et une conviction collectives pour oser croire en ses capacités d'action face à la crise culturelle de sens, et aux pressions économiques de la répartition mondiale des richesses. La charge émotionnelle d'anxiété ou de fatalisme est violente. Les droits de l'homme sont toujours une revendication, en tant qu'affirmation d'une émancipation de la tradition et du destin inexorable.

Pour De Certeau (1990), dans l'invention du quotidien, les récits marchent devant les pratiques pour leur ouvrir un champ, ils ouvrent un théâtre de légitimité à des actions effectives. L'imaginaire social, les représentations structurent l'expérience sociale en orientant l'action, elles permettent de penser d'autres possibles, et d'entretenir des controverses et des conflits.

Les choix et les décisions, pour transformer ou aménager le milieu de vie, définissent le politique comme une médiation et un jugement. Il est de l'ordre des pratiques réelles de pouvoir par ceux qui prennent les décisions, et de l'ordre du symbolique c'est-à-dire du sens donné aux situations par celui qui choisit et qui s'y engage. Le politique légalise les contraintes d'intégration et les rapports d'interdépendance, mais il met aussi en débat la légitimité de la violence symbolique induite.

Le lien axiologique est conflictuel pour définir les légitimités à transformer le monde, entre les tenants de l'ordre normatif hiérarchisé et les tenants des transgressions critiques. Les facettes du

conflit politique sur la légitimité sont plurielles : sur la définition sociale de ce que l'on tient pour juste et équitable, sur la légalité des codifications institutionnelles remises en cause ou en doute par des segments de populations contestataires, sur les alternatives proposées.

Le jugement s'institue sur des valeurs qui engagent sur le sens des choses et du monde : elles sont rarement démontrées, et il est violent de voir ses convictions réfutées. Ce n'est donc pas leur légalité qui est en jeu mais le conflit sur les représentations différentes mais tout aussi pertinentes à dire une vérité sur le monde. La légitimité est à différencier du droit légal qui pose les contraintes de puissance sociale et de devoir.

Le jugement donne le droit de créer des réponses, d'imaginer des transformations, de négocier le sens et les objectifs, au lieu d'accepter passivement les réalités sociales définies par d'autres. Au-delà de l'égalité de traitement inscrit dans la loi, le jugement moral est l'apprentissage de la solidarité, dans des rapports intersubjectifs de reconnaissance réciproque où l'un doit répondre de l'autre parce que tous ont un intérêt à ce que leur contexte de vie commun soit vivable.

Les valeurs se transforment en normes, puis en rôles à jouer. La construction du jugement est conditionnée par le rapport entre son *auto-nomos* et son *hétéro-nomos*, c'est-à-dire la dialectique entre éthique et morale pour s'émanciper, pour vivre sa vie selon sa propre façon de voir les choses. La légitimité du jugement est liée à l'autonomie de conscience et la liberté d'expression, contre les formes de manipulation et de conditionnement. Le développement de son autonomie construit une liberté personnelle de comportement pour décider, à partir d'une interprétation critique des normes sociales, une créativité pour s'autoriser à l'anti-conformisme ou pour transgresser l'ordre assigné. (infra 10.1)

La légitimité est aussi liée à la reconnaissance par ses pairs de sa « capacitation » à participer, à s'engager dans des responsabilités, à être à égalité et à parité dans l'échange réciproque. Le développement collectif, l'identité socioculturelle créative et coopérative contribuent aux transformations sociales. L'agir collectif est une construction de symboles comme autant d'intentions, et une construction de rôles pour passer à l'action, faire du neuf avec de la prospective et de l'innovation, ou faire de la maintenance en reproduisant. Les possibilités de participer au changement sont réformistes pour une simple adaptation résignée, et/ou elles sont créatrices d'utopie et de transformation. (infra 10.2)

## 10.1 - Construire son auto-nomos

Le *nomos* est la zone de parcours, le nomadisme, le mouvoir, la précarité de l'installation saisonnière de la demeure : il est en opposition avec la *polis* où tout se tient, la sédentarité, la stabilité, le manoir et le manant. *Némein* est un acte de civilisé pour partager, distribuer, administrer, il induit le contrôle du pacage, du territoire, de la circonscription administrative. Le pâturage est l'élément de la richesse du paysan, il détermine aussi des accès et des portes, le clos et l'ouvert. Habiter est la clôture d'un espace et la fixation d'un point de sédentarité, un emplacement, un enfermement donc un acte implicite de propriété.

« Ce qui fait que la politique n'est pas la poésie, que le champ politique n'est pas comme le champ poétique, c'est que les luttes symboliques et politiques sur le *nomos* (*nomos* vient du verbe némo qui veut dire opérer une division, un partage ; on le traduit d'ordinaire par «la loi» mais c'est aussi, plus précisément, ce que j'appelle le principe de vision et de division fondamental qui est caractéristique de chaque champ) ont pour enjeu majeur l'énonciation et l'imposition des «bons» principes de vision et de division. Dans le champ politique, si je dis que la division majeure est celle des riches et des pauvres, j'obtiens une certaine structure sociale. Si je dis que c'est la division entre les Français et les étrangers, j'obtiens une tout autre structure. Autrement dit, les principes de division n'ont rien de gratuit. Ils sont constitutifs de groupes et donc de forces sociales. La politique est une lutte pour des idées mais pour un type d'idées tout à fait particulier, à savoir les idées-forces, des idées qui donnent de la force en fonctionnant comme force de mobilisation. »

(Bourdieu, 2000, p. 63)

La loi dit le légal et l'illégal dans les usages et les conventions d'une société : elle définit une morale sociale qu'elle codifie dans des règlements et qui disent les droits et les devoirs, elle délimite des places et des frontières institutionnelles, l'appareil législatif incarne les divisions dans la société. C'est son anonymat qui rend la loi violente, quand elle est perçue comme violation et injustice du fait de son éloignement et de la séparation d'avec les activités quotidiennes, quand elle résulte de la fabrication antérieure et extérieure au quotidien par des technocrates législateurs. Quand on veut garder le pouvoir, on fait passer toute règle pour loi alors que toute règle peut être discutée. La fonction critique, la contestation ou la remise en question sont tout autant sources de progrès. Si les contraintes du collectif n'ont plus de légitimité, si elles sont vécues comme arbitraires, qu'elles ne prennent pas sens culturel, l'obéissance aux injonctions normatives est remise en cause.

La norme relève de l'utilité pour la personne, une opérationnalisation de ses valeurs, contre ou avec les valeurs de la structure sociale de laquelle elle dépend. Le droit contraint la conduite

mais n'oblige pas la conscience, et la morale qui oblige la conscience peut conduire à s'insurger contre le droit.

La tâche de fonder le point de vue moral, c'est-à-dire le jugement permettant au mieux l'impartialité, se réalise grâce aux normes d'action qui ont une validité prescriptive. C'est-à-dire quand elles peuvent être acceptées sans contrainte par toutes les personnes concernées, parce que leur observation correspond à l'intention visible de satisfaire les intérêts et la dignité de chacun.

« Les normes d'interaction fixant les attentes de comportement réciproques de telle manière qu'elles n'ont pas besoin d'être fondées, nous les appelons des conventions (...) Les devoirs en revanche empruntent leur caractère contraignant à la validité des normes d'interaction qui, selon leur exigence même, reposent sur de bonnes raisons (...) Le lien interne entre les normes et les raisons permettant des les justifier forme le fondement rationnel de la validité normative. D'un point de vue phénoménologique, celle-ci se laisse également attester par le sentiment d'obligation correspondante. Les devoirs lient la volonté des destinataires, ils ne la ploient pas. Ils indiquent une direction à la volonté, ils l'orientent, mais ne la meuvent pas comme des impulsions ; ils motivent par des raisons et ne disposent pas de la force motrice de motifs exclusivement empiriques. »  
(Habermas, 1992, p. 155)

La morale se manifeste par des propositions prescriptives qui expriment des obligations, et les devoirs ordonnent des actions, les interdits sont des permissions niées. Les propositions normatives renvoient à des attentes de comportement. Il n'y a pas d'égalité des droits et des libertés de l'individu sans empathie pour le bien-être du prochain et de la communauté à laquelle ils appartiennent. Le principe de moralité exclut une réduction du jugement moral à l'éthique de la conviction, de la simple conduite de soi, il faut de plus une éthique de la responsabilité entre membres d'une même communauté.

De Condorcet en 1789 à Langevin-Wallon en 1945, il y a une confiance politique dans l'éducation pour produire l'individu comme sujet moral. L'intériorisation de la loi est le rôle de la socialisation scolaire qui doit faire émerger un individu libéré du poids de la tradition et arraché à sa famille. La société moderne est composée d'individus capables d'assumer la complexité croissante des systèmes des rôles sociaux multiples. Ils sont des acteurs pleinement socialisés conformes aux exigences du système, et des sujets dont l'autonomie individuelle est issue de la raison critique et du détachement des codes culturels ritualisés. Les codes sociaux sont remplacés par des règles morales intériorisées, par des obligations subjectives.

Le problème actuel de la désinstitutionalisation (de l'école, de la famille, du travail) rend la solidarité, dite nationale, de plus en plus abstraite, elle ne prend pas sens. L'individu devient

obligé d'être libre, il doit se concevoir comme la source de son action, de son projet et de ses jugements. Mais il est exposé et vulnérable dans l'obligation d'être performant, il risque d'être un perdant et on lui reproche même d'être individualiste. La société est schizophrène quand elle dénonce l'individualisme coupable de consommation égoïste, mais en même temps qu'elle alimente ses pulsions désirantes, avec toujours plus de marketing qui conditionne les choses convoitées comme besoins et nécessités.

Pour Habermas, la morale contrecarre l'extrême vulnérabilité des personnes. Parce que la socialisation communicationnelle les a individuées, ils ont besoin de plus de protection réciproque.

« D'un point de vue anthropologique, la morale se laisse en effet comprendre comme une disposition protectrice qui compense une vulnérabilité structurellement inscrite dans des formes de vie socioculturelles (...) Plus les structures d'un monde de la vie se différencient, plus clairement voit-on combien l'autodétermination croissante de celui qui est individué est enchâssée dans l'intégration de plus en plus forte au sein de dépendances sociales démultipliées (...) Plus l'individuation progresse, plus le sujet singulier s'imbrique dans un réseau toujours plus dense et en même temps plus subtil d'absence de protection réciproque et de besoins de protection. » (Habermas, 1992, p. 19-20).

La morale est hétéronome, mais depuis Rousseau, l'autonomie est la contribution essentielle de l'éducation, le signe de maturité dans l'éducation moderne. Il s'agit de devenir auteur et acteur de sa propre vie par l'apprentissage d'une liberté d'expression et une liberté de choix. L'enjeu est d'être habilité à participer au pouvoir et au contrôle en tant que citoyen, à avoir un jugement évaluatif sur les institutions. S'émanciper et se prendre en charge est possible par une indépendance sociale et économique. Et il s'agit de se séparer des dépendances relationnelles et affectives à l'égard du groupe familial, du groupe social d'appartenance et des formes d'assistance.

L'autonomie consiste à rencontrer un sens qui n'est pas le sien et le transformer pour l'utiliser, le mettre à sa main, ou *s'exmancipere*, sortir de la main de l'autre. L'autonomie d'un sujet est la conscience d'être non-réductible à nul autre. L'individuation se construit par ses aptitudes à réfléchir ses choix, à déterminer ses actions en pleine connaissance de cause, à régir soi-même ses contraintes et ses possibles. En n'oubliant pas la division du sujet entre un conscient et un inconscient qui lui confère une part d'opacité, inaccessible pour comprendre ses actes.

L'aliénation est la privation de la capacité d'être sujet. Quand l'individu pense sa relation à la communauté uniquement comme une relation de dépendance, de façon ressentimentale, en

subissant sa sociabilité sans pouvoir prendre des initiatives pour la structurer, sans porter de jugement pour élucider les contraintes et les ressources de sa socialisation.

Être autonome veut dire avoir le pouvoir de participer à la construction du monde, mais non pas être indépendant en tant que refuser tout lien de dépendance. Le lien inter humain est ambivalent, source d'aliénation ou d'authenticité, d'asservissement ou de libération, de violence ou de pacification. L'identité sociale est la manière dont l'acteur a intériorisé les valeurs institutionnalisées à travers des rôles et des positions. Il dialectise sa part autonome d'identification et sa part hétéronome d'identification : être identifié est se démarquer des autres, être singulier dans ses spécificités ; être identifié c'est être interdépendant dans ses appartenances, et associé aux groupes de référence. L'identité est aussi une ascription, une attribution sociale, un héritage. Le rapport aux valeurs fait le sentiment d'appartenance. L'éducation à l'autonomie, à l'acte d'indépendance, ne peut être qu'hétérogénéité : métissage, altération, transformation réciproque, échange, inclusion de la différence, transgression. La culture forme l'identité de chacun, qui le différencie des autres et lui confère une spécificité constitutive de sa singularité. Mais aussi le besoin d'autrui est vital pour paraître, s'apparaître à soi-même, garantir la réalité de son existence : « j'ai besoin de la présence des autres pour confirmer mon identité, mon utilité et ne pas perdre confiance, ne pas me faire défaut à moi-même, ne pas me mésestimer ». L'autonomie du sujet repose sur un paradoxe : l'individuation se paye d'un certain prix d'aliénations. Parce que le sujet ne devient autonome que s'il intègre les règles de ses systèmes d'appartenance qui font sa dépendance, et que ceux-ci arrivent à l'intégrer comme tel, au risque sinon d'être trop marginalisé et impuissant à participer à la vie du groupe. L'autonomie a pour effet de prendre des décisions, d'en donner le motif, de répondre de ses actes, entre prise de risques, transgression et soumission.

Tout rapport d'interdépendance permet d'assumer son existence sociale, on est solidaire parce que l'autre est indispensable à son propre accomplissement subjectif. L'autonomie ne s'actualise que dans l'intersubjectivité et l'échange de témoignages de respect réciproque selon Habermas :

«Chaque morale autonome doit résoudre deux tâches en une seule : elle exige l'inviolabilité des individus socialisés, en exigeant égal traitement, et par là égal respect de la dignité de tout un chacun ; et elle protège les rapports intersubjectifs de reconnaissance réciproque, en exigeant des individus solidarité, en tant qu'ils sont membres d'une communauté dans laquelle ils ont été socialisés. La justice se rapporte aux égales libertés d'individus insubstituables et se déterminant eux-mêmes, alors que la solidarité se rapporte au bien de consorts fraternellement liés dans une forme de vie intersubjectivement partagée et par là également au maintien de l'intégrité de cette forme de vie elle-même. Les normes morales ne peuvent pas protéger l'un sans protéger l'autre. » (Habermas, 1992, p. 68)

« Dans la perspective de la théorie de l'intersubjectivité, l'autonomie ne signifie pas le pouvoir discrétionnaire d'un sujet qui se possède lui-même, mais l'indépendance de quelqu'un, rendue possible par les relations de reconnaissance réciproque, indépendance qui ne peut exister qu'avec l'indépendance symétrique de l'autre. » (ibid, p. 133)

Il n'y a pas d'autonomie sans la capacité foncière de fonder à la fois sa singularité et son altérité, à la fois sa distinction éthique et son identification à la morale du groupe. Individu et groupe sont existentiellement liés mais les marges de manœuvre de déconditionnement, pour construire ce qu'on appelle une liberté de conscience, la capacité d'agir selon son jugement, existent dans la dialectique de la morale et de l'éthique. Le savoir de la morale s'inscrit dans le souci de la règle, la fabrication des bonnes habitudes, la mise en forme de l'ordre particulier, en conformité avec l'ordre soi-disant universel. Le savoir de l'éthique se crée dans l'inter-dit de la loi symbolique, la parole entre des sujets capables d'écarts, de transgresser des prescriptions pour affirmer leur singularité, et qui ont à négocier les interférences de leur liberté réciproque. Le sujet moral identifie le bien à l'intérêt collectif et à l'utilité de chacun, le sujet éthique refuse cette identification, se dégage du Nous pour s'autoriser une critique sociale.

La dialectique entre éthique et morale rend compte de la chamaille à l'interne du sujet. Dans la direction de sa conduite, l'épistémè se construit en tension, en partie autonome, et en partie soumis au devoir des règles de conformité, impératives et hétéronomes. L'émancipation se joue entre sens unique, sens interdits et chemins de traverse. Elle oscille entre d'une part, la capacité de choisir, de s'auto-déterminer, de ne rendre compte qu'à soi-même et d'autre part, la conformité aux normes du contrat social qui font insertion et intégration. La tension existentielle se joue entre déliement éthique : défaire les nœuds, s'affranchir, se dégager de ce qui lie, et contre le moralisme comportemental qui définit les bonnes manières d'être.

La théorie de la médiation distingue dans le droit, la légalité et la légitimité à agir. Jean Gagnepain propose la quatrième modalité de la raison humaine autour de l'axiologie et du paradigme de la Norme pour explorer la rationalité de la liberté. La société légalise le légitime de façon arbitraire, par l'application légalisée de règles, par un code civil égalitaire qui détermine des conventions et des règles sociales de comportement. Cette légalisation est à différencier de la dimension éthique de la légitimité, qui définit des besoins, qui revendique la justice et l'équité, qui porte un jugement sur les normes pour critiquer et transformer. La légalité est la correspondance formelle à une loi, la légitimité est la validité morale de la loi et des conditions de son application.



Codifier est la capacité culturelle à légaliser le légitime, habilitier ce qui est acceptable dans le jeu social, poser les frontières du permis et du défendu, du légitime et de l'illégitime. Par exemple les codes déontologiques professionnels établissent les règles de l'échange social et de la responsabilité pour le respect du client, pour le prémunir des intrusions abusives, pour ne pas porter atteinte à sa dignité. Ils délimitent l'autorité et les responsabilités attribuées au professionnel, au nom de sa compétence d'expert. La légalisation du légitime a pour objet la répartition du pouvoir, avoir la possibilité d'exercer socialement une autorité sur autrui, mais aussi restreindre les désirs de celui qui fait autorité, échapper à la toute puissance dans la relation à autrui. La responsabilité de la charge déléguée ne veut pas dire faire sa loi, dans l'affirmation unilatérale de son propre pouvoir, mais respecter les obligations liées à la réciprocité de l'échange de services. (Dartiguenave & Garnier, 2003, p.78)

La liberté, c'est-à-dire l'autorité axiologique pour juger les normes, ne se revendique pas, elle s'obtient d'abord de soi-même, le pouvoir peut tout au plus la codifier, la contraindre ou la censurer.

« La morale ne ressortit pas à une quelconque pression d'un surmoi, à une quelconque pression d'une autorité extérieure à nous-mêmes, à un pouvoir exercé politiquement par la société ; la morale est essentiellement un mode d'analyse de notre propre désir. Certes, cette rationalité n'est pas autonome : elle ne se manifeste chez l'homme, si jeune soit-il, qu'encadrée par ce qu'on appelle un code. Mais ce code n'est jamais que la légalisation d'une capacité que nous avons d'auto-contrôler notre propre désir et qui nous rend complice de notre éducateur ou de notre gouvernant. Autrement dit, à la différence de l'animal que vous pouvez dresser, l'enfant, dès deux ans environ, quand il émerge à la liberté, est éduicable et pas seulement dressable, parce qu'il porte alors en lui ce sens du bien et du mal qui n'a rien avoir avec l'environnement ni avec la coercition de ses éducateurs » (Gagnepain, 1994, p.159).

La capacité rationnelle de norme, de restriction, d'auto-rationnement nous vient du seul fait de notre humanité et non pas du gendarme extérieur secrété par la société. Winnicott (1971) postule « le sens moral inné du bébé » qui sont des capacités à développer par l'éducation.

Une éthique est un vouloir et un non vouloir (un noloir), une intentionnalité qui fonde les convictions et les options, qui dit ce qu'il est juste et bon de faire en s'affranchissant de la censure et du commandement du « tu dois faire ». La volonté est produite par l'énergie du désir, seule énergie humaine, et par des abstinences et des castrations qui subliment les valeurs, les préférences axiologiques et les choix de finalités. Le processus éthique est la réglementation des désirs, une morale sans sentiment d'obligation ni de sanction, qui sont sociales. L'inter-dit est

une relation, le résultat d'une action de parole, à reprendre à l'infini entre hommes agissants qui ont à savoir si les lignes de conduite qui permettent de s'orienter sont fixes, instituées ou peuvent se modifier constamment.

La théorie de la médiation définit l'éthique comme l'espace implicite de singularisation, et la morale comme l'espace explicite d'universalité. Les deux pôles, instance et performance sont en dialectique.

L'éthique est l'acculturation singulière et implicite du projet. Elle est l'analyse de la satisfaction, l'analyse de l'effort pour l'obtenir, et l'analyse de leur rapport qui va régler implicitement le désir, pour fonder soit l'habilitation d'une satisfaction même incomplète, toujours dans le sens d'un bénéfice, soit le « noloir », qui est le non-vouloir d'une satisfaction immédiate.

L'homme partage avec l'animal la capacité de renoncer à un plaisir immédiat pour accéder à un autre plaisir qui le satisfait davantage : un traitement naturel des pulsions, des affects, un ordonnancement des satisfactions. Le vouloir naturel est effectivement pulsion, mais le projet est aussi cette capacité naturelle à différer, à reporter la satisfaction immédiate, une recherche élective et discriminatoire de jouissance. Le projet est l'émotion, la mise en mouvement, le désir de satisfaction d'un besoin, ou même la transgression d'une norme. Le désir est un accès à la valeur qui est le prix à payer et qui détermine l'effort pour obtenir un bien plus important. Rien ne vaut qu'en fonction de la peine prise pour l'obtenir, sa valeur est dans l'intérêt qu'il représente. Pour une satisfaction auquel nous donnons une valeur, nous sommes capables de payer un prix, et même d'épargner, notre décision est un arbitrage entre passions, entre projet sacrifié et projet préféré, qui vont s'échanger socialement.

Les envies sont source d'énergie et de vigueur, et elles s'humanisent par un règlement. La capacité singulière d'abstraction, d'abstinence, de renoncement à la pulsion, au moins à la mise à échéance de la satisfaction par la sériation des projets, de refus de la jouissance immédiate (la castration des analystes, le refoulement freudien) constitue la voie d'accès à un autre plaisir. Cette réglementation de son propre désir fonde sa légitimité d'homme, qui est à différencier de la frustration engendrée par les interdits sociaux. Ce pouvoir de prohibition, de rationnement, est indépendant de la coercition exercée par la société, même s'il se concrétise toujours en situation sociale.

La dépendance, l'addiction sont à comprendre dans le sens d'une incapacité à se prendre en main, à se régler, à accéder à la maîtrise de soi. Dans les troubles névrotiques axiologiques, il est possible de ne pas pouvoir contrôler les pulsions, tout en ayant conscience de leur nocivité. La

névrose interdit la satisfaction puisqu'elle est nécessairement soumise à une contrainte, la névrose fige, réifie le manque ou l'abstinence, elle réglemente le désir sur le mode hystérique d'une insatisfaction sans cesse maintenue ou sur le mode obsessionnel d'une impossible garantie, des gages dont on ne peut se satisfaire. La psychose est la dépendance à ses pulsions, chercher les limites qu'on ne peut se donner à soi-même dans sa relation à l'autre sous forme de provocation ou de connivence, en enfermant l'autre dans un rôle de censeur.

La contradiction dialectique avec l'éthique est la morale, qui est le réinvestissement social explicite et vertueux du Bien. La morale se présente toujours sous forme de codes, formes socialisées des principes qui disent le permis. Nous sommes socialement faisceaux de relations aussi dans notre rapport au code, nous nous inspirons des façons de faire et de dire de ceux que nous côtoyons. Les règles définissent les légitimités des manières de se comporter, la morale sociale à transmettre, l'héritage d'usages, par imprégnations et par identifications.

Le principe de moralité est la domination de soi qui permet de parler de faute et de culpabilité. D'où la nécessité de différencier ce qui relève de la responsabilité, ordre de la société et du légal, et ce qui relève de la culpabilité, ordre du désir et du légitime. L'individu peut être responsable sans être coupable et inversement, l'infraction conjoncturelle du code peut être illégale au plan du politique, mais elle n'est pas transgression de la norme de ce qu'il s'autorise ou non, parce que c'est moralement légitime et juste. L'infraction sociale de la loi ne peut pas être confondue avec la transgression éthique par rapport à la règle qu'il se donne. L'individu peut se sentir coupable et en faute alors qu'il n'y a pas de sanction sociale. À l'inverse, un acte peut être sans malaise moral parce qu'il ne lui apparaît pas illégitime, alors que c'est une faute légalement, où sa responsabilité est en jeu. Quand la sanction de l'infraction répond à une transgression éprouvée, elle a un effet apaisant, elle permet d'expier la faute ressentie.

L'éducation impose la frustration, pour que l'enfant ne soit pas esclave de ses propres pulsions, qu'il apprenne à réglementer son propre désir et à être capable de se poser des limites. L'enfant est libre, il pense, il travaille, longtemps avant d'être reconnu par le groupe et publiquement tenu pour un homme. Donc l'enfant a les capacités rationnelles du langage, de l'outil et de la norme sans avoir la rationalité du social. Il vit dans le social de l'autre sans avoir la capacité d'accéder à la réciprocité du lien, il reste sous la responsabilité de l'adulte auquel il puise ses références. L'adulte qui le prend en charge est un garant sur lequel il doit pouvoir s'appuyer pour se construire. Le parent « adopte » l'enfant, il l'initie aux usages de la société, il l'oriente dans la

société en le faisant participer à ses propres manières de faire et d'agir. L'éducation est une imprégnation de l'échange et non un échange de services, avec dû et rétribution ou reconnaissance de la part de l'enfant. L'enfant ne fait que s'imprégner de la loi sans pouvoir la relativiser, il n'est pas autonome ne pouvant se donner à lui-même sa propre loi. Le rapport n'est pas réciproque, mais il n'est pas un rapport de domination, il est comme un pouvoir qui prend la forme d'un devoir, donc d'une charge sociale, le service rendu à l'enfant ne se fonde pas sur l'anonymat. La filiation est une inscription dans le champ générationnel qui articule la réciprocité des places au service rendu, il y a mutualité des obligations. L'adolescent, qui revendique son émancipation à l'égard de toute tutelle, émerge au principe de la « personne » qui rend l'homme apte à entrer dans des relations sociales pleines et entières.

La liberté est l'aptitude éthique à déterminer les excès dans les projets, par la redéfinition culturelle de la satiété ou de la modération de la jouissance. Qui dit privation ou rationnement dit authentiquement refus du gain, désintéressement, consommation réglementée, critique de la répartition des biens et de leur gaspillage ou de leur absurdité. La liberté est le fruit d'une décision implicite, un vouloir analysé, qui introduit de la valeur, de l'axiologie, dans l'échelle des biens et des prix, elle est l'acculturation du désir qui régleme notre spontanéité.

Le libre-arbitre est la liberté individuée de choix qui arbitre et décide entre deux données, le bien et le mal. La volonté qui suit un jugement se joue dans l'isolement de sa conscience, dans la solitude, entre la raison et la passion, vouloir et ne pas vouloir, devoir et ne pas devoir.

Mais la liberté qui est la capacité de discerner, demande la confrontation de divers points de vue et aspects, elle demande des espaces de rencontre avec d'autres, acceptés comme égaux pour des confrontations d'intérêts, de positions antagonistes, pour s'exprimer et se mouvoir librement. La liberté et l'émancipation ne naissent pas dans l'intériorité du sujet, mais dans l'espace intermédiaire, intersubjectif où plusieurs personnes se retrouvent ensemble.

« Inexistante dans l'optique du Tout-fait ou du Déjà-fait, inconsistante à la manière d'un mirage dans l'optique du Pouvoir-faire, la liberté ne serait évidente que dans le Se-faisant, c'est-à-dire « au fur et à mesure » de l'action « en train d'agir » (...) L'homme libre peut toujours faire autrement : autrement à l'infini ; quelle que soit la probabilité d'un choix déterminé, une autre chose est toujours possible (...) La liberté n'est pas un commencement révolutionnaire et arbitraire dans le vide de toute préexistence, mais elle est plutôt une nouveauté imprévisible dans la plénitude des facteurs innombrables qui forme le contexte du fait. La liberté, c'est le fait qu'un Plus inlassablement s'ajoute à toute figure de l'ordre constitué, et c'est le fait que la conscience déborde toujours de la légalité où l'on prétend l'enfermer (...) C'est la façon personnelle que j'ai d'être déterminé qui « est » ma liberté. L'homme libre est libre, non pas de toute détermination, mais de par ses déterminations elles-mêmes (...) Ces déterminismes sont positivement « innombrables »

s'enrichissant à chaque seconde des souvenirs toujours renouvelés qui composent la continuité inexhaustible du vécu.» (Jankélévitch, 2001, p. 17- p. 26).

L'acteur peut élargir les marges de liberté que le système propose ou contraindre, et interroger ce qu'on a fait de lui. La légitimité d'être auteur, c'est-à-dire s'autoriser et avoir l'autorité, s'obtient en argumentant son approbation ou sa désapprobation quant aux décisions prises. Ça n'est pas forcément avoir le pouvoir de commander ces décisions, déterminées par d'autres plus dominants, mais c'est au moins celui de les commenter. Hannah Arendt (2001b, p. 162) définit l'autorité comme une légitimité en tant qu'auspice, qui n'est pas le pouvoir d'indiquer le cours des choses, mais qui est la puissance de transformer l'événement en exemplarité. La figure d'autorité a un effet d'influence qui peut inférer un effet de sens. La notion d'auteur induit que les choses ne sont pas entièrement jouées, qu'il y a une combinatoire possible des situations, qui peuvent augmenter les possibles de l'action. Le monde social a une historicité intrinsèque, l'histoire produit des situations imprévisibles qui nous contraignent à chaque fois à une autre interprétation de la validité des normes.

« En reprenant le langage du théâtre, sauf à de très rares occasions, l'acteur n'est jamais l'auteur. Or, ce n'est pas l'acteur qui m'intéresse en éducation, mais l'auteur. L'auteur est spécifié, défini comme celui qui est explicitement reconnu par d'autres et qui se reconnaît lui-même – ce qui est encore plus important – comme étant « à l'origine de ». Si tel est le cas, la dimension éthique est fondée et la dimension morale aussi, puisque par là-même, il peut être « responsable de » (...) Tant qu'il n'est pas « à l'origine de », il n'est pas « responsable de » sauf la responsabilité collectivisée des preneurs d'otages. Par conséquent, dans l'acteur, il n'y aura jamais ni éthique ni morale ; pour qu'il y en ait, il faut qu'il y ait l'auteur. L'auteur prolonge la notion d'autorisation. » (Ardoino, 1998, p. 22)

Pour avoir le pouvoir de choisir il faut être intéressé et investi. L'acte désintéressé n'est pas vraiment possible, tous les enjeux suscitent des intérêts, et des attentes de gratification. Il n'y a pas d'acte gratuit, sinon l'acte fou ou absurde dont on ne peut pas rendre raison. À différencier de l'acte non-lucratif qui ne coûte rien, qui n'est pas payant en terme monétaire.

Mais il ne faut pas réduire l'intérêt à la vision utilitariste qui est d'obtenir le maximum d'efficacité avec le moindre coût. Être auteur de réponses n'est possible qu'en s'intéressant au vivre ensemble, être parmi et curieux des autres, être empathique pour se tenir au cœur du partage de significations. La qualité de l'engagement tient à l'intensité de la motivation, être désirant parce que le jeu en vaut la chandelle, que cela vaille la peine de jouer avec de l'émotion, de l'implication, de la convivialité.

Aussi parce que l'on se sent capable d'intervenir s'il y a un défi, s'il y a une décision à prendre, parce que la situation est adaptée pour y développer ses compétences, avec un potentiel d'informations, de transformation des connaissances et des savoir-faire. Le jeu mérite d'être joué et les enjeux, qui s'engendrent dans et par le fait de jouer, méritent d'être poursuivis. Pour participer il faut « en être », ne pas être indifférent et apathique, c'est-à-dire trouver tout égal, consommer passivement et sans émotion parce qu'on ne sait pas faire de différences, que l'on ne reconnaît pas les enjeux, qu'on ne reconnaît pas l'essentiel et que cela ne nécessite pas de s'investir. La vitalité d'êtres désirants, toujours hors de *sidus* pour en constater l'absence et l'incomplétude, contrebalance les attitudes stériles de retrait. La richesse de la pluralité des individus permet de redonner un sens créatif au conflit et à la rupture pour apporter des changements, pour manier les règles, les respecter ou jouer. Les différences de regards donnent une perception comparée et contrastée, ils sont porteurs de complexité sur les objets pour féconder les débats. Il faut prendre le temps d'explicitier les spécificités, de spécifier les différences pour ne pas les homogénéiser, pour ne pas rester dans l'anonymat et le silence

Apprendre à être impliqué, c'est avoir l'intelligence des situations et avoir les mots pour en dire le sens, les mots qui ont valeur d'usage. Il s'agit de rentrer dans les plis, dans ce qui est emmêlé, tressé, enlacé, et d'explicitier l'implicite, le virtuellement contenu dans les plis, le sous-entendu, les allants de soi, et ne pas y rester englué, embarrassé, embrouillé. Donc être im-pliqué afin d'ex-plier, apprendre à expliciter ses engagements, ses dégagements, et ses neutralités dans le choix des causes et des intérêts à défendre et dans les réseaux de partenaires avec qui il y a contrats, obligations, et gages.

L'acteur n'est pas seulement « responsable de » mais aussi « responsable auprès de », la responsabilité de rendre compte de ce qu'il fait. La responsabilité oscille entre choisir de ne rendre compte qu'à soi, et la conformité aux normes du contrat social. La frivolité est de s'en tenir au plaisir immédiat, ne pas assumer les conséquences de ses actions. Le sentiment du droit atteste d'une conscience morale, c'est-à-dire renoncer à la prétention que seule sa propre finalité a de la valeur, être responsable pour quelqu'un et être à chaque fois l'objet de la responsabilité de quelqu'un. La responsabilité survient quand l'adhésion aux codes de conduite apparaît comme l'objet de la volonté du sujet, comme ses propres résolutions, et non plus la conséquence des incantations ou des injonctions. Répondre de ses actions et paroles, c'est la dimension déontologique de la règle à suivre.

Le jugement et l'action autonomes rendent aptes à la responsabilité, c'est-à-dire à la possibilité d'être auteur et de s'engager dans des réponses. « Tu deviens responsable de ce que tu sais » nous dit le Petit Prince. L'auteur est engagé par l'interprétation, le choix d'une appréciation pour un projet, y compris une utopie, un idéal de l'action. L'engagement est une éthique, il montre un choix d'appartenance assumé, une compétence du sujet à travailler ses représentations, à les arracher des préjugés et de l'idéologie dominante ou immédiate, à se distancier de ses rapports de dépendance. Être auteur de son expérience, c'est-à-dire de ses discours et de ses pratiques, en assumant d'être double culturellement : appartenir à une culture dominante, et expliciter ses dissonances, ses différences. L'acteur est conduit, mais il a une marge d'interprétation, de traduction, de fabrication, d'improvisation pour devenir auteur créatif.

Hans Jonas prône une transformation de l'éthique face à l'agir de la civilisation technologique qui a les moyens de détruire l'humanité, pour rappeler la responsabilité de l'homme contre les abus de son pouvoir.

« La première chose est le devoir-être de l'objet, le second le devoir-faire du sujet appelé à être le chargé d'affaires de la cause...C'est ce type de responsabilité et de sentiment de responsabilité, et non pas la responsabilité formelle et vide de n'importe quel acteur à l'égard de son action que nous avons en vue lorsque nous parlons de l'éthique de la responsabilité pour l'avenir dont nous avons besoin aujourd'hui. » Jonas (1995, p. 133)

Pour former l'intentionnalité de l'individu, Habermas (1992, p.69) propose une éthique de la discussion par une procédure d'argumentation pour justifier des normes sociales, pour résoudre les conflits liés aux impératifs moraux. Le dialogue peut faire grandir, l'émancipation se joue dans la connaissance partagée de soi et des autres, dans le savoir en commun. La discussion du principe moral est la forme réflexive de l'agir orientée vers l'intercompréhension, l'interprétation cognitiviste de tout phénomène requiert une explication.

La question éthique dépend du choix axiologique préférentiel de chacun, par nature subjectif « qui suis-je, qui aimerais-je être, qu'est-ce qui est le mieux pour moi ? ». Mais le sens de la question morale n'est accessible que dans le langage avec l'autre, il dépend de la procédure argumentative qui donne une justification aux normes, de la décision rationnelle prise en connaissance de cause après concertation. Toute compréhension implique nécessairement la communicabilité, une intercommunication dialoguée. Il n'y a pas d'intelligence qui ne soit aussi communication de ce qui a été compris. Habermas pense que l'approche intersubjective de la discussion manque d'espaces publics pour se déployer, de lieux de socialisation qui offrent des

règles à la participation et la pratique de la discussion. D'autant que la vision sociale est confisquée, imposée par les microcosmes politiques et journalistiques, qui sont les experts de l'explicitation et du discours qui imposent leurs catégories de perception comme les seules légitimes.

L'agir est dit rationnel lorsqu'il est en mesure de rectifier ou modifier sa procédure en fonction de la réalité donnée et possible, donc de compromis avec le désir des uns et des autres ou avec la réalité évaluée. Dans l'épistémè du sujet, il y a dialectique entre la théorie et l'idéologie pour l'accès à la connaissance. Il y a tension entre la construction des points de vue différenciés et l'utilisation des représentations sociales ayant fonction de réponse unique. L'individu peut ou veut choisir le confort d'un système de pensée qui donne une lecture homogénéisante des faits sociaux en faisant disparaître ce qui ne prend pas place dans ce schéma explicatif. Il peut ou il veut choisir l'inconfort d'un système de pensée qui accepte d'être remis en cause, de se transformer avec de nouvelles données et de vivre dans l'incertitude du questionnement. La contestation, la remise en cause de l'établi n'existe que parce qu'il y a transgression des limites, par une nouvelle interprétation des valeurs transmises. L'allégorie du serpent et de la pomme dans l'arbre de la connaissance démontre qu'apprendre est une prise de risque, la lucidité fait chuter du cocon de l'Eden. L'expression des conflits de valeur, des désaccords sur les principes, des rivalités d'intérêts et des logiques d'actions peut aboutir à une remise en ordre ou à des innovations, sinon à une transformation sociale.



## **10.2 - Féconder la marge d'autogestion : amélioration ou transformation**

S'engager, s'impliquer, être auteur, sont résumés dans la notion de «capacitation» utilisée en Amérique Latine en tant qu'éducation pour l'action.

« La notion de «capacitation», peu connue en France, a montré ailleurs tout son potentiel. Elle propose et met en œuvre des pédagogies susceptibles de faciliter le développement des capacités pour l'action et la transformation sociale en cherchant à respecter les caractéristiques et les conditions nécessaires d'une éducation émancipatrice. (...)L'émancipation et la participation requièrent le développement de la capacité individuelle et groupale de comprendre, assumer et prendre des décisions pour transformer la réalité qui nous entoure. Toute pédagogie émancipatrice, en tant que pédagogie de l'action, doit en permanence chercher à mettre en lien la connaissance de la réalité avec le besoin et l'envie d'agir sur elle, le développement des savoirs nécessaires à la réalisation de l'action avec le pouvoir de comprendre, agir, indispensables pour mettre en œuvre la transformation. » (Garibay & Séguier, 2009, p.209-214)

La notion de capacitation remplace la notion anglo-saxonne d'«empowerment», actuellement récupérée par le discours du management, qui occulte la question du pouvoir et du changement social. Cette dernière notion est aujourd'hui récupérée d'une part en développement personnel, pour définir l'auto-efficacité au travail, la croyance dans sa capacité à s'organiser, et d'autre part en management, pour être conscient de son contrôle sur les ressources humaines et du pouvoir de les exercer.

L'espace associatif est un espace frontalier, à la limite, à l'intersection, à l'articulation sociale des deux types de territoire public et privé. Il est un espace valorisé, parce qu'il est plutôt dans une zone de visibilité et de transparence pour l'administration publique, mais il peut aussi être lieu d'expériences sociales et de transgressions possibles, dans lequel les individus ou les groupes expérimentent des conduites, des codes et des réseaux et vivent des échanges en créant leurs propres formes de socialisation. L'espace frontalier est la zone privilégiée des trafics et contrebandes : sans véritable attribution, sans véritable territoire, avec des fonctions de passage, des détournements d'usage possibles, des espaces fluides de déplacement, d'informations non formelles, des bruits de couloir. Zones ambiguës aux frontières floues, espace creux et espace libre, espace de sas, tampon entre dehors et dedans, et espace de transition. L'espace social est champ de valeurs, système hiérarchisé par des normes culturelles, selon qu'il soit situé au centre, à la périphérie en banlieue, ou en bordure à la marge.

La *talvera* est la marge du champ. Elle dénomme l'espace de liberté, le lieu du champ d'où l'on peut voir sa perspective, la lisière que la charrue ne peut atteindre et qui permet de se retourner et d'embrasser du regard le travail réalisé. Elle est aussi une chaintre qui ne peut être labourée, et donc ne peut être mise en ordre. Elle permet de se pauser pour réfléchir ou rêver, et de visualiser que le labour n'est qu'un aller-retour continu entre le centre et la périphérie. Dans la marge, la zone vierge permet de proposer des alternatives aux rapports sociaux dominants et d'imaginer et d'expérimenter des stratégies de changement.

Le champ de l'Éducation populaire est souvent dans la marge, dans la *talvera* pour être réflexif des pratiques dominantes, c'est-à-dire savoir afficher et affirmer l'essentiel, expérimenter les changements dans les lisières quand les contextes permettent une ouverture, et rebondir ailleurs dès qu'il y a institutionnalisation. La contestation porte sur la concentration et l'extension du pouvoir de décision politico-économique centralisateur qui aliène les changements locaux et met en concurrence des espaces privilégiés et d'autres relégués. Une société sans marge est nécessairement totalitaire, parce qu'elle est construite sur la domination du centre sur la périphérie, la liaison hiérarchique, l'idée de « progrès » à partir d'un centre missionnaire exportant les valeurs dites supérieures. Dans un réseau complexe, tous les points du système éliminent la notion de centralité, l'arbitraire d'une hiérarchie centraliste. Par analogie biologique, chez les êtres vivants, les hiérarchies de fonction et de complexité ne peuvent pas être confondues avec des hiérarchies de valeur.

L'espace de l'autogestion est selon Bourdet (1978) l'espace existentiel de la liberté, en travaillant la différence et l'hétérogénéité, pour contrer les espaces « partout le même », homogènes, uniformes, standardisés, répétitifs. L'autogestion des espaces locaux révèle le besoin de la différence, de l'originalité, et elle permet le déploiement des singularités. L'*éco-logos* aussi prend en compte les diversités de la maison Terre. L'autogestion crée un espace interstitiel d'entre-deux : entre l'espace public de l'indistinction, et l'espace privé de l'affiliation. Les deux espaces sont consonants, ils ne se réduisent pas à l'opposition du dehors et du dedans, de l'intégration et de l'exclusion. L'interstice est un espace entre deux espaces, il assure une transition entre eux, un seuil qui assure le passage rituel d'un lieu à un autre, la métamorphose d'une identité vers une autre. Il est un espace disponible, parce qu'il n'est pas entièrement défini. Dans l'entre deux, l'expression d'une initiative, d'une conduite non prévue, les ressources d'inventivité, la rupture avec les contraintes, les îlots de revendication sont possibles.

Le changement est à problématiser en proposant des interprétations de développement. Les pratiques de développement local social ont expérimenté des changements communautaires, au-delà du pouvoir décentralisé offert aux collectivités locales. Cela ne devrait pas être une action de changement décidée unilatéralement, tout mouvement descendant qui doit s'appliquer de façon uniforme et impersonnelle entraîne des résistances. Mais il faut problématiser les initiatives locales, être attentif aux ressources existantes, aux mouvements déjà engagés. Les possibilités d'apprentissage sont déterminées par les phénomènes culturels, la capacité de réactions collectives complexes aux sollicitations internes et externes. L'apprentissage collectif des nouvelles façons de raisonner, de coopérer, en inventant de nouvelles règles du jeu, permet de se décaler des expériences, des mécanismes de régulation institués, pour produire des connaissances utiles à de l'action en commun qui s'auto-organise.

L'autogestion conteste la gestion du changement qui est pensé comme une déconcentration utilitaire pour rationaliser la bureaucratie envahissante. Ou pour diminuer les inégalités quand il ne s'agit que d'humaniser les relations entre les autorités et les administrés. La réification des relations sociales est imposée pour une participation dépendante, pour agir conformément aux intérêts et à la logique d'action du groupe dominant. Au contraire, les participants à un système autogéré doivent renoncer à vouloir décider pour les autres et, à en même temps ils doivent pouvoir faire connaître et valoir leurs droits dans des structures appropriées.

La coordination des hommes sans coupure entre dirigeants et exécutants, sans subordination, en abolissant les privilèges des centres, est possible avec des individus capables d'autonomie, moins sensibles à la peur ou à la fascination des chefs. Le principe de base de l'autogestion est la recherche de consensus. Les règles sont fixées par les personnes concernées. Les décisions peuvent prendre beaucoup de temps, mais du fait qu'elles conviennent aux intéressés, elles sont plus facilement acceptables. L'utopie de l'autogestion prend au sérieux l'art de vivre en commun dans l'égalité, la promotion des diversités, et la réciprocité des fonctions. Laurent Loty définit le dialogisme comme forme majeure des utopies émancipatrices :

« Les utopistes croient en premier lieu à la nécessité de proposer un modèle politique : à travers l'utopie, ils communiquent leur imaginaire, leurs rêves et ils participent ainsi à la croyance en l'avènement d'une monde meilleur. Les utopies émancipatrices me semblent supposer trois paradoxes. Le premier : faire croire et ne pas faire croire. D'un côté, cette croyance est nécessaire pour imaginer et pour agir ; de l'autre, cette distance est indispensable pour éviter des formes d'intégrisme politique. Le second paradoxe concerne le système économique et anthropologique de l'utopie. Il consiste à échapper à l'alternative

entre un modèle communiste héritant de la perfection du paradis et un modèle libéral héritant de l'optimisme déiste partagé par la plupart des philosophes des Lumières. Il convient d'enrichir les perspectives en ne limitant pas l'analyse des relations interindividuelles à la question économique comme le font les vulgates libérale et marxiste ; en visant un monde meilleur et non pas un monde parfait ; en comprenant que l'utopie ne doit être ni réaliste ni irréaliste, mais « alterréaliste ». Le dernier paradoxe concerne la forme d'écriture de l'utopie. Il s'agit de trouver les modalités selon lesquelles les auteurs d'utopie peuvent échapper à l'autoritarisme. La solution se trouve du côté du dialogisme, forme majeure des utopies émancipatrices ; du côté de l'écriture à plusieurs, au fondement de l'écriture d'un texte juridique démocratique. »<sup>85</sup>

La société existe par sa praxis, par le travail réflexif constant, dans la production de sens sur le contrat social, dans le questionnement sur ses enjeux, ses conflits et les conditions qui rendent la vie sociale possible. La sphère publique des mouvements sociaux, de la vie politique et des mass médias crée l'activité de représentations sociales en formant les opinions et les débats.

La production collective de la transformation sociale se construit entre innovation et conformisme. La mobilisation sur le devenir se joue entre l'inertie ou le respect des normes préétablies, et la créativité pour imaginer de nouvelles normes politiques. Le contrat social se bâtit dans la dialectique entre un fatalisme face aux inégalités, une tolérance à l'ordre institué et de l'indignation pour ne pas se résigner et faire évoluer les modes d'existence. L'identité défensive de résistance protège des injonctions au changement, en se repliant dans l'entre soi. L'identité offensive créative et alternative permet de s'émanciper des représentations figées ou répétitives.

« Orthodoxie veut dire vision droite et de droite. L'hérétique au contraire est celui qui choisit, par opposition à celui qui ne choisit pas, qui trouve que cela va de soi, que le monde est bien comme il est, qu'il n'y a rien à dire, ni à redire, et qu'il suffit de le laisser continuer. Pour l'hérétique, ça ne peut pas durer. » (Bourdieu, 2000, p.68)

Le politique se construit sur la transgression de la normalité, sur le respect des différences, sur la recherche en actes de pratiques démocratiques plus abouties, à partir d'un système de valeurs plus individualisé et non plus défini par une idéologie constituée extérieure à soi. Chaque segment de contestation interpelle le pouvoir collectif, et contribue à modifier les règles sociales dans son domaine. La défiance au modèle démocratique représentatif classique porte sur la délégation durable à des gouvernants gestionnaires, sur la mise en cause de l'autorité des experts qui traitent ce qui affecte le quotidien, qui n'ont pas une écoute attentive des groupes et des

---

<sup>85</sup> Diffusion en séminaire de Laurent Loty : *Qui a dit que l'utopie était une chimère ? Pour un alterréalisme. Croyance et Imagination utopique et juridique. Introduction générale 3<sup>e</sup> Recueil d'utopies.* Université Rennes 2, janvier 2005

personnes concernées, et ne prennent pas en considération la diversité des intérêts et croyances. La demande de démocratie porte sur des espaces d'interactions pour un dialogue favorisé, la reconnaissance des points de vue, l'interprétation des besoins exprimée et diffusée, et des espaces communs de créativité pour créer des solutions, une culture de l'expérimentation et de la coopération.

« Des nouveaux mouvements émergent, capables de brasser des enjeux « méta » qui traversent les questions préexistantes telles que la santé ou le développement, mais aussi d'innover et de réinventer des dissidences, des imaginaires de résistance. Nés avec Internet, la forme réticulaire leur est naturelle. Décentralisés géographiquement et culturellement par nature, ils associent des groupes, des individus, au sein de collectifs hétérogènes. La notion de centre leur est étrangère, la diversité est leur marque de fabrique. Ils ne se reconnaissent pas dans les formes d'organisation hiérarchisées, pyramidales, et sont disposés à participer à l'intérêt collectif, sans pour autant sacrifier sur l'autel du militantisme leur particularité. Entre individualité et collectif, ces néo-réseaux esquissent un mixage tabou : celui des notions de plaisir et d'engagement »

(Demas, Passet, Petrella, Viveret, 2006, p. 14)

Les citoyens sont tous des historiens, ils se forgent un destin auquel ils souscrivent. Pour Castoriadis (1975, p. 496), le social-historique est l'union et la tension de la société instituée et de la société instituant, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant. Les liens entre sujet et groupe forment des êtres éthiques, qui se transmettent les valeurs et les connaissances de génération en génération, pour faire société. La légitimité à se projeter s'inscrit dans les diverses combinaisons entre présent, passé et futur. Pour être héritier de, pour contribuer à, il ne faut pas momifier le passé, tout en étant fidèle au message des pionniers. Pour que la tradition ne soit pas obsolète, il faut réinventer son utilité de génération en génération, contester les stratégies qui n'ont comme objectif que de maintenir des rentes de situation. Le rentier répète automatiquement certains mots d'ordre, enferme l'héritage dans un musée, et se suffit à être le bon père de famille qui assure la gestion notariale, reproductive de l'idéologie.

La déviance ou la subversion renversent une logique, et rarement une prise de pouvoir directement. Elles contredisent un ordre qui leur semble désordre, pour inverser ce qui paraît à l'envers. Le processus passe par une conscientisation de la structure de domination, puis une critique culturelle et une représentation politique alternative pour porter un contre-projet de société. Le changement des normes et des représentations collectives commence par l'action exemplaire de minorités actives avant d'être transposé dans les valeurs de groupes plus élargis.

Les conflits sont la combinaison des enjeux corporatifs, des enjeux de discrimination, et des enjeux culturels sur les modes de vie. La domination est un rapport social dissymétrique entre (au moins) deux protagonistes dont l'un est en capacité d'imposer à l'autre un jeu et les règles de ce jeu, au travers d'une dynamique pour penser et agir, entre contraintes et consentement. Le projet de société à faire advenir dépend de la conception de ce qu'est un bon fonctionnement du lien social. Si sa cohésion interne est le synonyme d'un équilibre stable, il faut sans cesse l'améliorer, il faut huiler les relations sociales pour maintenir ensemble des groupes d'individus, en amoindissant les frustrations, les remous internes et les dérangements et il faut avoir une organisation bien ordonnée pour gérer les meilleurs choix possibles, un cadre rationnel qui permettra de prendre les bonnes décisions. Si la cohésion sociale est liée à sa transformation continue par des conflits et des turbulences pour ne pas s'enfermer dans la routine, l'énonciation claire, et sans cesse discutée, des fonctions sociales assignées permet la réactivation des institutions, et nourrit l'implication des acteurs engagés.

Pour transformer leur environnement, il faut que les acteurs puissent changer leur position, pour avoir un autre point de vue et conscientiser leurs oppressions, pour faire évoluer leurs capacitacions vers un projet de conduite d'action émancipée. La démarche de transformation d'une idée en projet collectif est un processus d'apprentissage avec un rythme d'avancées et de reculs, qu'il faut accepter si l'on ne veut pas une concertation formelle et réductrice, avec un simple recueil d'opinions qui sert de caution. Construire des avis à plusieurs respecte la diversité des opinions et des légitimités, et contre une position corporatiste avec des places plus fortes ou plus nobles. La prise en compte des controverses, voire des conflits préserve une résolution complexe, plutôt que le rapport de force ou le consensus mou. La perception de la complexité de la situation est difficile, il faut démêler ce qui est "tissé ensemble", l'éventail des variables, des diversités, des complémentarités. Et passer d'une causalité simple à une causalité réciproque, car la société et les individus se produisent mutuellement, il faut comprendre en quoi les contextes les déterminent.

La complexité permet de traiter et transmettre un grand nombre d'informations, mais ce matériau à interpréter n'est pas recueilli de façon neutre. Le recueil relève de stratégies différenciées pour réaliser le diagnostic, selon qu'il privilégie l'axe d'analyse des personnes et des institutions, ou l'axe d'analyse des organisations.

Les sociologies fonctionnaliste et structuraliste ont analysé la société comme une totalité supérieure : les premières comme un système qui donne un sens à l'ordre et à l'intégration, les deuxièmes comme des rouages de la domination et de l'aliénation de l'idéologie dominante. Cette lecture de la société, comme une solidarité organique intégrée, comme une organisation sociale de fonctions complémentaires dans la division du travail, de rôles ajustés et d'institutions qui donnent les valeurs communes et qui assurent la cohérence fonctionnelle par leur utilité et leur nécessité, est contestée depuis une trentaine ans. L'analyse de la complexité donne la société comme un ensemble de flux dépourvus de centre. D'une part, la sociologie des organisations réfute les ensembles fonctionnels comme chapeautant les pratiques, elle postule que les systèmes d'action concrets produits par les stratégies des acteurs mobilisent des ressources de diverses natures. D'autre part, les courants interactionnistes et constructivistes démontrent que la réalité sociale est construite par les acteurs sociaux, la société est le produit d'une construction conjointe réalisée par les acteurs au cours de leurs échanges sociaux et langagiers. La sociologie de l'expérience remplace la notion de rôle par celle d'expérience sociale. Au travers de leurs activités, leurs rencontres et leurs réflexivités, les acteurs gèrent des rationalités et des logiques différentes.

La formation à l'animation socioculturelle s'est inspirée d'abord des courants constructivistes au travers de l'analyse institutionnelle dans les années soixante-dix, puis des formations au management coopératif dans les années quatre-vingt-dix au travers de la sociologie des organisations. Pour expliquer le fonctionnement des associations affichant un projet d'Éducation populaire, mon hypothèse est de mettre en relation dialectique les deux logiques de perceptions des enjeux et de leur accorder autant d'importance : d'une part la fonction symbolique, langagière qui est de produire du sens sur les mécanismes sociaux, et d'autre part la compétence de gestion du quotidien. L'agir, en tant que puissance d'action, serait de savoir faire jouer le balancier entre les processus dynamiques, symboliques, ouverts, instituants en contradiction avec les procédures instituées de formalisation réglementaire, de contrôle, de logistique.

La métaphore de cette dialectique pourrait être la structure de la molécule d'ADN qui explique tout le vivant. Une molécule faite de deux brins pour former une double hélice : assemblés en tête-bêche, complémentaires et en interaction, ils sont appariés via des liaisons hydrogènes. Ils se font face sans jamais se toucher, mais ils sont indissociables. Cette double hélice représente la dynamique de la puissance d'agir : prendre le droit de transformer en s'autorisant à faire autrement que la tradition et le déjà là.

Pour se construire en tant que sujet, c'est-à-dire agir sur lui-même, l'individu produit le sens de son expérience : le sens de l'orientation non arbitraire et le sens de la signification non absurde sont indissociables pour mettre en mouvement le sujet. Pour qu'il opère une réflexivité entre idéologie et théorie, entre morale et éthique, entre besoin et désir. D'une part, l'intentionnalité de l'acteur qui le met en trajet dans une direction : "*I can*, je peux, j'y vais", avec sa rationalité limitée immédiate, la capacité de passer à l'acte sans trop réfléchir avec une part de naïveté. D'autre part, l'intentionnalité de l'auteur qui le met en projet dans une signification : "*I may*, je peux, je me donne le droit", avec sa vision du projet instituant qui crée du risque en mettant du désordre et du changement.

Cette dialectique peut aussi être relue par la modélisation d'Habermas (1981) entre agir instrumental et agir communicationnel. Le premier est une rationalité fonctionnelle, le calcul des moyens les plus efficaces en vue d'un but précis, l'agir stratégique valorise les buts individuels par rapport à leur propre fin. La rationalité communicationnelle est de créer du lien par le dialogue pour communiquer opinions et valeurs et pour produire un accord démocratique en s'intéressant aux affaires publiques et à l'intérêt général, l'intercommunication et l'intersubjectivité permettent d'assumer sa liberté en prenant ses responsabilités.

Le psychosociologue Eugène Enriquez (1992) explique comment les systèmes d'institutions, les systèmes de référents qui produisent du sens ne se saisissent qu'au travers des praxis, qu'au travers des relations et des pratiques qu'ils codifient et dont ils garantissent la stabilité. Les interrelations dans les groupes et les organisations sont les versions agies des institutions. Une institution n'existe pas en dehors des organisations concrètes auxquelles elle donne naissance et signification, et grâce auxquelles elle acquiert une durée et un sens renouvelés.

L'institution est l'ensemble humain en interactions, en interrelations qui est un système symbolique de valeurs, de finalités, de règles, de normes, de codes, ce qui donne des représentations du monde, des significations d'appartenance et d'identité. Ce système détermine la vie des groupes qui vivent dans une structure, définissent les processus d'échanges, de pouvoirs et de communication propres à ce milieu, et fondent le projet politique, c'est-à-dire le principe fondateur, la philosophie générale de l'action. L'organisation est traversée par des systèmes d'institutions qui sont son énergie ou ses freins : son mode de régulation sociale dans les formes de négociation, de consensus, ou de prise de pouvoir, ainsi que sa mémoire collective, son inconscient social. Les organisations sont les expressions multiples de chaque institution qui



les fonde, elles apparaissent comme une modalité spécifique et transitoire d'incarnation de l'institution. En même temps, elles vont entrer en compétition les unes avec les autres pour tenter de devenir le porte-parole de l'institution, celle qui pourra le plus drainer les désirs de tous, au moins pour ceux qui veulent trouver un pôle identificatoire dans un ensemble qui les dépasse. L'organisation est la « quincaillerie » de l'institution, la transmutation en rituels, en technologie d'outils, de méthodologies, de procédures de travail. Ces rituels ont pour but de moduler, de stabiliser, de canaliser ou de lutter contre les désirs et les projets des divers groupes sociaux présents dans l'organisation, pour ce qui concerne leurs conditions de travail ou de collaboration, leurs statuts et leurs rôles, et leurs modalités d'existence.

Si l'institution pose la nécessité de l'aliénation et des mécanismes de clivage, l'organisation la traduira en style de division fonctionnelle du travail. Si l'institution est le lieu du pouvoir, l'organisation sera celui des systèmes d'autorité en termes de compétence, de responsabilité, de délégation. Si l'institution est le lieu du politique et de l'essai de régulation globale, l'organisation est celui des rapports de force quotidiens, des luttes implicites et explicites, et des stratégies d'acteurs.

L'analyse organisationnelle veut résoudre les complications fonctionnelles qui expliquent les résistances au changement des acteurs dans les méthodes projet. L'organisation bureaucratique conventionnelle met en dépendance par un ensemble de tâches, de rôles et de règles au sein duquel les individus sont des agents de réalisation, ils transmettent les valeurs de l'organisation, ils accomplissent les missions et ils suivent ses politiques et ses stratégies d'action. Le but est de modéliser pour gérer de façon reproductible, standardisée, avoir un catalogue de solutions transférables, l'analyse est généralisable puisqu'elle est en extériorité. L'objectif est de tester, vérifier, certifier les intuitions pour prendre une décision de faisabilité, pour prévoir et programmer. Le contrôle de cause-effet se veut technologique, scientifique, se réalisant par check-list d'indicateurs ou de taxonomies de capacités à atteindre par comparaison avec une liste de référentiels. Le recueil d'informations relatif aux systèmes et organisations, à la circulation des communications, pourrait se faire quasi indépendamment des personnes.

Plus la survivance d'une organisation dépend de l'innovation et de l'adaptation à un environnement changeant, plus cette organisation aura intérêt à soigner l'apprentissage organisationnel, à fonctionner selon un système coopératif où les individus comptent sur le fait qu'on puisse prédire les réponses des uns et des autres. Chaque membre contribue à approvisionner les réserves du savoir organisationnel, sur l'environnement, sur les stratégies

d'action et sur les expériences qui deviennent parfois des exemples types qui serviront eux-mêmes à prendre d'autres décisions dans le futur. Encore faut-il que l'acteur puisse émerger au sein de toutes les hiérarchies où il n'est qu'agent, exécutant passif et soumis à des règles et à des pressions qu'il ne remet pas en cause par fatalisme ou découragement.

À partir des années 60, Friedberg et Crozier étudient le phénomène bureaucratique des appareils d'État<sup>86</sup> et conceptualisent l'analyse stratégique (1977). La sociologie des organisations explique les routines qui paralysent par une abondance de procédures, des règles impersonnelles prévues d'avance et qui n'incitent pas à la collaboration puisque les différentes catégories hiérarchiques sont isolées. La volonté est de ne rien laisser au hasard, à l'arbitraire, à la négociation. Même les contradictions entre les règles, qui engendrent des zones d'incertitude, sont réglées par de nouvelles procédures de règles impersonnelles. Toute organisation, pour mener à bien ses activités, est conduite à se constituer « des systèmes d'action concrets », qui sont des relais privilégiés dans les interdépendances au sein de son environnement, afin de réduire ce qui rend ses frontières floues et incertaines.

L'analyse des organisations pense la complexité des mécanismes de coopération humaine pour comprendre les règles et la logique de fonctionnement de la vie collective. Les formes de coopération entre les membres, pour réaliser un objectif commun, exigent un degré de rationalisation de l'organisation dans ses mécanismes du changement, une articulation de rigidité et de souplesse dans les prises de décisions, un apprentissage collectif pour réguler les relations défensives ou offensives avec l'environnement. Toute action collective organisée pose des problèmes de relations de pouvoir. La capacité des acteurs, quelque que soit leur place dans l'organisation, est de repérer et de se saisir des zones d'incertitude qui se glissent dans les contradictions entre les règles imposées. La dynamique de l'action collective est le pouvoir défini comme contrôle de zones d'incertitude.

Le concept d'acteur signifie que tous les acteurs ont une marge de liberté avec leurs propres objectifs. L'analyse stratégique consiste à voir ce qu'ils font de cette liberté relative pour repérer et se saisir des zones d'incertitude à leurs propres fins, comment ils acquièrent du pouvoir sur les autres, non pas pour mesurer leur force respective, mais pour négocier leur capacité d'action. La relation est toujours déséquilibrée, il faut à la fois échanger et négocier quand l'un dépend du comportement de l'autre, et aussi contrôler la possibilité que l'autre à d'empêcher d'atteindre ses

---

<sup>86</sup> Crozier.(1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.

objectifs, parce que les finalités propres de chacun peuvent être en conflit d'intérêt. Plus son comportement est imprévisible plus son pouvoir est grand.

Pour Crozier, l'intérêt et les stratégies de pouvoir sont le moteur de l'action. Le concept de stratégie définit la capacité d'action dans un contexte donné : la saisie rationnelle des opportunités, même sans objectifs clairs ou projets cohérents, et un comportement de jeux d'intérêts dans une rationalité limitée à la première solution trouvée plutôt qu'à la solution optimale. L'analyse stratégique interroge comment les acteurs structurent leur action avec les contraintes et les contingences, comment ils construisent des moyens de coopération ou négocient leurs relations de pouvoir. Les zones d'incertitude sont sources de pouvoir : soit par une compétence ou une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable, soit par la maîtrise des relations avec l'environnement externe, soit par la maîtrise de l'information et de la communication interne, soit par l'utilisation et le marchandage des règles de l'organisation. La notion de jeu nomme le mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur laissant leur liberté. Il n'y a pas une seule stratégie possible pour chaque acteur, le jeu est transformé sous la pression des acteurs, la régulation de l'organisation s'opère par l'action des jeux et des règles du jeu, elle n'est pas figée, en construction permanente. Le construit social des « systèmes d'action concrets » est le résultat des comportements et des jeux des acteurs. L'espace complexe de relations est à la fois structuré et mouvant par les relations de pouvoir qui s'établissent dans les rapports sociaux. L'analyse stratégique est l'inverse de l'analyse fonctionnaliste où chaque élément remplit une fonction indispensable, et où le système est doté de mécanismes de stabilisation. Le caractère flou des stratégies est nécessaire pour impliquer et garder l'engagement de plus d'acteurs possible, au contraire de la précision qui fait trop apparaître les désaccords. C'est souvent la façon de faire de la « participation » par les décideurs, qui est plutôt simple consultation sur le minimum commun, sans tâtonner et délibérer sur les options différentes possibles, l'opacité est nécessaire, même au prix de frustrations sur les solutions qui semblent être mises au panier de façon aléatoire.

Dans la sociologie des organisations, l'acteur est reconnu comme coproducteur de sens et de projet, pourvu de conscience et d'initiative, capable de stratégies, il retrouve un degré d'intentionnalité propre, même s'il est lié aux déterminismes et au poids des macrostructures. Il se distingue de la représentation d'un agent, défini par ses fonctions, déterminé par le système, agi par la finalisation et la détermination du système. Mais on peut être acteur sans porter la responsabilité de la scène, ne faire que jouer, exécuter, interpréter, assumer ses rôles sans être

auteur, sans être autonome à l'origine, mais dépendant d'un « metteur en scène ». L'illusion de tous les managements participatifs organisationnels, c'est de rendre les gens plus responsables en leur attribuant des responsabilités, mais en ne les laissant pas se reconnaître eux-mêmes responsables. Quand la responsabilité porte sur ce qu'il y a à faire, dans la sphère d'influence de son pouvoir, la cause devient la sienne. Celui qui a le pouvoir devient responsable de ce qui lui est confié. Les acteurs ont besoin d'interprétations, d'appropriations, de décisions d'adhésion ou de rejet, de choix possibles pour donner du sens aux pratiques sociales qui les font se reconnaître les uns par les autres. L'interprétation du réel engage dans le sens, en l'habitant de codes, de symboles, de représentations, de significations.

La singularité de chaque groupe peut s'enrichir de l'universalité des institutions, en étant attentif au mode de fonctionnement des organisations qui incarnent les principes institutionnels. Mais leur tendance est bureaucratique : elles tendent toujours à se replier sur l'homogénéité et le standard, et l'organisation est non-dialectique et orthodoxe par définition. Une ingénierie de l'organisation donne la possibilité d'agir en mettant en ordre l'opérationnalisation entre finalités, buts et objectifs, pour poser une stratégie contre les bureaucraties internes et externes. En étant lucide et vigilant sur le fait qu'il faille continuellement contrebalancer la pression tendancielle à la bureaucratie, c'est-à-dire les mesures objectives de rendement et de contrôle qui induisent les diktats des procédures formalisées et des méthodes de réduction des coûts.

« Tout ceci a fait renaître l'idée d'un monde où la libération des contraintes sociales ne se ferait pas quelque part dans l'histoire, grâce à une plus grande rationalisation de l'organisation, mais ici et maintenant, par une nouvelle organisation, pensée collectivement, plus comme un système vivant que comme un système mécanique (...) Écartelée entre la psychanalyse, savoir et pratique d'intervention sur l'individu social, et la politique, savoir et pratique d'intervention sur le social considéré comme système général d'institutions, l'analyse institutionnelle pourrait être le savoir et la pratique d'intervention du social sur lui-même dans l'interaction des groupes constitués ou se constituant. » (Hess & Authier, 1994, p. 26)

L'analyse institutionnelle permet de comprendre la genèse des valeurs d'une institution et de penser sa complexité : comprendre les interactions jamais identiques, jamais linéaires, les potentiels et les non encore advenus, explorer les contradictions et les tâtonnements, les rétroactions et les incertitudes de l'imprévu, de l'interdépendance. L'enjeu de l'analyse institutionnelle est de définir un nouveau rapport de l'acteur social au savoir, c'est-à-dire un positionnement critique au monde. Elle travaille sur ce qui est institué en instituant un nouveau champ de paroles pour nommer les rapports savoir et pouvoir, pour nommer les manques et les

désirs, pour agir sur les processus de communication, changer les normes et les références. Les mutations ou les évolutions sont possibles en travaillant d'abord les contradictions des situations : faire se manifester les violences latentes peut permettre d'en résoudre l'existence.

Les pratiques d'implication et de médiation des acteurs sujets mettent en scène des lieux de parole et d'écoute, pour les entraîner au diagnostic participatif, pour apprendre à dire leur point de vue, pour participer à la prise de décision. L'analyse est dévoilement, elle élucide les relations et la régulation des échanges autour du pouvoir, des valeurs, des règles. Elle est un mode d'interprétation collective des affects et de formalisation des ressentis dans une situation donnée, en élaborant les faits à relier qui font sens et qui font apprentissage. Les significations circulent au-delà de ce que l'on en voit, les conflits et les refoulés circulent aussi, l'institution permet de les dire, ou elle peut aussi être pathogène dans ce qu'elle cache pour être structure de pouvoir. Le recueil d'informations est singulier, clinique, il est relatif aux personnes, à leurs rôles, à leurs pratiques et, à leur discours. Le contexte/milieu/situation est observé en tant qu'inscrit dans la biographie des personnes. Les activités empêchées, retenues, ou suspendues et la passivité imposée affectent le sens de ce qu'on fait, les inhibitions de l'action induisent les contraintes non visibles de la situation. L'inventaire de la cohérence dans ce qui est dit permet de dégager ce qu'on y trouve de particulier et d'original. Il permet de voir les instruments d'appropriation de la réalité, l'adéquation entre missions et moyens. Il permet de travailler l'institution imaginaire, l'espace communs des représentations, les valeurs partagées, les prises de position, entre préjugés et convictions argumentées.

L'analyse institutionnelle cherche à réaliser l'interprétation des structures de pouvoir, pour produire du savoir sur les relations sociales. Elle travaille les formes d'informations qui sont invisibles, dont on n'a pas une conscience claire. Le non-dit tait la logique de fonctionnement du groupe, selon le principe que toute vérité n'est pas bonne à dire, ou qu'il ne faut pas énoncer certains types de discours. Le non-dit n'est pas forcément du non-su, parce que l'on peut occulter une partie de la réalité à un autre groupe de l'institution, laissant au secret de fonder un pouvoir institué. Ce fonctionnement existe y compris dans les instances de décision dites autogestionnaires et démocratiques, prétendument transparentes, où le règne de l'influence sauvage par les acteurs charismatiques réduit l'intersubjectivité à des trafics d'influence ou de l'autoritarisme. Les tendances, désirs ou représentations jugées condamnables sont refoulés dans l'inconscient, mais n'en continuent pas moins d'agir. La perte de l'acuité perceptive provoque

une scotomisation, une connaissance altérée, limitée ou même perdue de son environnement.

Le pouvoir toujours problématique génère l'analyse de l'institution, l'acte social est de pouvoir se situer, percevoir où et comment on existe dans l'institution. La recherche est de trouver un fonctionnement institutionnel coopératif ou autogestionnaire ou démocratique pour détruire le rapport hiérarchique de domination et d'aliénation, la réification du pouvoir bureaucratique qui sait ce qui est bien pour l'administré ou pour la cause commune, qui ne met donc pas l'autre dans un rapport d'égalité et ne tient pas compte de ses décisions et de ses désirs.

L'intervention institutionnelle est pratiquée dans la pédagogie, la psychothérapie, la socioanalyse. Mais la militance est aussi un moyen d'intervention sur les institutions, une volonté d'action-recherche comme moyen de dépassement de l'institué en place.

La pédagogie institutionnelle<sup>87</sup> qui dénonce la bureaucratie des systèmes scolaires et la reproduction sociale, est une pédagogie active de prise en charge coopérative des enfants par eux-mêmes, et d'autogestion pédagogique pour organiser la tâche, le travail collectif entre les équipes. L'analyse permanente de cette autogestion est créée par des institutions de discussion et de décision dont la modalité classique est l'assemblée générale (dite l'AG). Les participants analysent le poids des normes et des systèmes de valeurs, les problématiques du pouvoir et de l'autorité, les conflits et les rapports de force, pour élaborer de nouvelles règles de vie, instituer des relations collectives autres où chacun a une place reconnue et prend ses responsabilités.

La psychothérapie institutionnelle<sup>88</sup> est l'analyse collective de ce que produit un établissement de soins comme système de normes et de contre-transferts, comment l'organisation agit sur la genèse des manifestations pathologiques et sur la thérapie. La visée est de ne pas surajouter une aliénation sociale, en rétablissant de la communication, une libre circulation d'une parole confisquée, une vie coopérative avec des activités de production et un partage des ressources, des lieux de participation à la gestion en assemblées pour nouer des liens sociaux, réguler des tensions et conflits, échanger des informations.

La socioanalyse est une recherche-action ou une ethnologie d'intervention pour questionner le groupe, qu'il soit une communauté, un quartier, un réseau, sur son jeu de relations avec les autres groupes et organisations. Et pour qu'il produise du savoir sur son institution, sa culture, ses normes, ses déviances ou marges et sur les déterminations de la situation. Chaque situation

---

<sup>87</sup> Création par François Oury en 1962, par scission avec la pédagogie de Célestin Freinet

<sup>88</sup> Création en 1945-1953 par François Tosquelle à l'hôpital psychiatrique de Saint Alban et par Jean Oury à la Clinique La Borde

concrète oblige à délimiter la nature des problèmes, l'intensité et les caractères des symptômes, les formes statiques et dynamiques des systèmes considérés, la nature de la demande des divers protagonistes, et la force de leurs motivations à faire évoluer la situation. Des analyseurs sont construits pour prendre conscience des différences identitaires dans les formes de vivre, les systèmes de valeur, et les systèmes d'appartenance suffisamment structurés pour accepter le changement, en modifiant les positions des divers membres. D'autres analyseurs permettent de comprendre les micros énergies et les innovations quotidiennes qui permettront de changer s'il y a blocage, et mettre à jour les contradictions et les informations tenues secrètes dans l'organisation des relations de pouvoir.

Les changements sont une expérience surprenante, désirable ou indésirable. Qu'ils soient endogènes ou exogènes, la mobilisation et la coopération de tous les acteurs sont nécessaires pour produire une connaissance sur leurs résultats. Ils sont à interpréter pour savoir comment ils font apprentissage de nouvelles ressources, s'ils sont une nécessité pour chacun, ou bien comment ils sont réfutés et s'ils sont anxiogènes. Leur explicitation permet des redéfinitions identitaires, une série de déplacements dans les représentations à propos des intérêts, des revendications, des actions contre les dominations.

Le défi des gens s'éduquant est le processus d'autorisation, c'est-à-dire devenir son propre auteur, contre la culture prégnante de la hiérarchie. L'enjeu est une synergie pour se constituer en collectif participatif. L'analyse de l'interdépendance des rôles et des positions permet d'établir avec ses semblables des rapports de réciprocité en exigeant la parité dans l'échange, pour ne pas se sentir dépassé ou impuissant. La construction continue de la vie démocratique exige de lire ensemble les mutations de son environnement et de débattre sur le bien commun.

La culture de créativité de l'acteur et du projet, proposée par la sociologie des organisations, avait pour intention de contrer les phénomènes de bureaucratie. Ces vingt dernières années, elle a aussi servi à toutes les formes de démarche qualité, où les travailleurs trouvent eux-mêmes des gains de productivité en améliorant l'organisation de leur travail (au point d'être quelquefois licenciés puisque leurs gains de standardisation ne nécessitent plus leur présence).

### **En conclusion :**

Les pédagogies émancipatrices visent l'apprentissage de la complexité et de la critique sociale. La compréhension du monde se joue au travers de son expérience avec d'autres, avec des

pratiques réflexives de co-développement. L'éducation à la responsabilité, à la créativité, à la curiosité des autres points de vue est le moyen de participer à la transformation collective de l'environnement. Participer à une communauté de pratiques est un apprentissage en tant qu'expérience de l'agir et de la décision, de la relation de parité et de coopération.

La mise en scène pédagogique dans les associations ou les lieux communautaires permet de :

- 1) Offrir des lieux de mise en présence des autres et de confiance dans la fédération d'acteurs, pour contrebalancer la pauvreté relationnelle des lieux de concertation institués (espaces publics et privés, intermédiaires et interstitiels) où il y a déni de la participation des « gens » à la prise de décision et manque d'apprentissage du travail coopératif.
- 2) Entraîner la mise en mots, l'expression de points de vue contradictoires, le partage de savoir d'action et d'engagement, pour passer d'un discours spontané à un dialogue éclairé. Les pauvretés de l'élaboration diagnostique doivent dépasser la simple description de l'état des lieux, grâce à l'élaboration du témoignage et de l'expérience, la verbalisation des réalités d'inégalités, d'oppressions, d'injustice.
- 3) Oser passer à l'acte en s'associant pour entraîner la réciprocité et la responsabilité. Transformer des actions individuelles en une pratique collective efficace et incitatrice d'autodétermination, d'autogestion ou d'auto-organisation locale pour contrer le manque d'élaboration collective et de pouvoir décisionnel, la pression de la gestion productive sur le projet de valeurs.



# CONCLUSION GÉNÉRALE

Ma thèse me permet de me positionner avec discipline et rigueur plutôt que de l'exiger des autres. J'y travaille ma posture impliquée dans la professionnalisation des animateurs socioculturels pour objectiver ma subjectivité, puisque je suis au premier plan de l'observation.

Mon projet initial est de comprendre comment l'éducation populaire, non-formelle et informelle, est un processus de conscientisation collectif pour faire advenir le sujet social apprenant et le valoriser. Après l'analyse du sens anthropologique de cette éducation, de sa mise en scène pédagogique du rapport entre l'individu et le collectif, je conclus qu'elle fait vivre de façon assez visible l'écologie systémique entre rituels, mythes et épistémès, et que cette systémie est à conscientiser pour la renforcer.

Mais il faut alimenter la formation à l'animation dans sa dimension citoyenne pour qu'elle ne soit pas qu'une socialisation éducative, une logistique d'équipements, et une participation des publics neutralisée.

La praxis politique est de s'autoriser collectivement à penser l'émancipation et à agir pour la transformation de son monde. Dans un temps à dominante technocratique, consommatoire, ultra-sécuritaire, il faut la liberté de la marge pour produire des institutants, l'espace qui permet de se voir à distance, de se retourner sur soi pour avoir une conscience réfléchie. En hébreu, c'est le concept du vide plein, le *tsimtsum*, l'espace du ventre vide nécessaire pour enfanter, le vide nécessaire à toute création. Le maintien d'un espace public où les décisions et les accords se font au terme d'une démarche dialoguée est une forme majeure de la démocratie : le citoyen peut parler de ses pratiques sociales quand il sait décrire les faits par les témoignages, quand la parole du témoin renvoie à une réflexion sur le général en repérant l'interdépendance des situations problématiques.

Un militant légitime sa morale d'action pour l'imposer aux autres comme cause supérieure ou mot d'ordre unique à suivre, pour faire triompher la cause. Un auteur milite pour argumenter ses choix, pour témoigner en faveur de.

« Rosa Luxemburg avait fort opportunément estimé utile de le rappeler à Lénine et à quelques autres, hélas vainement, si le mot « liberté » a un sens ce ne peut être que celui d'accorder à autrui, sans réticence, la faculté de penser, d'être et de faire autrement que soi. Lorsqu'une minorité (qui s'auto définit comme éclairée) prescrit, ou même indique « scientifiquement » Que Faire, la matrice de la servitude est fécondée. La liberté du choix n'implique aucunement que « ce » qui est choisi soit le meilleur, encore moins exemplaire ou généralisable, c'est le pouvoir de choisir qui est l'essentiel. » (Bourdet, 1978, p. 40)

Habermas (1981) postule qu'il faut une exigence communicationnelle pour avoir une démocratie délibérative. « L'agir communicationnel » est un apprentissage à être au monde où l'interaction est arbitrée par le langage comme moyen de s'entendre. L'intersubjectivité se perçoit dans le langage : penser en tant que nommer, c'est la recherche de ce qui fait appel à nous, de ce qui fait ce que nous sommes. Tout processus de construction de connaissances qui valorise le dialogue et la réflexivité a une portée politique, puisqu'il donne un potentiel de redistribution du pouvoir. Le pouvoir des mots tient au savoir qui s'y condense, donc il faut l'enrichir en continu.

L'éducation de chacun par chacun, de tous par tous, est la capacité à exprimer ses besoins et ses aspirations, la capacité à agir pour les revendiquer et les faire advenir, la capacité à les partager pour les construire collectivement, la capacité à instituer de nouvelles règles de vie communes. L'éducation populaire a une fonction langagière pour donner les moyens d'accès à des systèmes de sens, de compréhension. Elle apprend à décaler des points de vue, la mise en mots du réel, la critique du discours officiel, partisan, et stéréotypé. Elle sert à mutualiser les réflexions et les analyses, s'entourer du maximum de compétences pour : relier et non exclure, valoriser et non humilier, coopérer et ne pas être en compétition, débattre et pouvoir considérer les diversités, être curieux et non pas camper sur ses certitudes et ses dogmatismes.

L'idée de démocratie est le résultat d'une activité humaine constante, à travers divers conflits, pour dégager des représentations pratiques de la vie sociale. La société se constitue au travers des représentations multiples et opposées, donc précaires, incertaines pour fonder la cohésion sociale, fruit d'un conflit d'interprétations et d'échelles de valeurs contradictoires entre les acteurs sociaux.

La crise n'est pas économique puisqu'il y a plein de richesses en circulation, mais la mutation de l'organisation sociale est violente. La mondialisation contourne les États censés réguler le compromis sur la redistribution, la marchandisation uniformise les valeurs éducatives et culturelles, la spéculation financière bouleverse le travail industriel. La demande de changement existe, mais il y a crise culturelle de représentation et de sens sur ce qu'il y a à inventer. L'idéologie libérale diffuse qu'il n'y a pas de place pour tout le monde, mais pour les meilleurs qui savent se projeter. L'action publique n'entraîne aucun changement social ou politique, mais conduit à faire supporter cette situation, en contrôlant la paix sociale.

La citoyenneté demande de prendre position, de dévoiler la dimension politique de son intervention, le social sans critique est voué à la réparation selon un ordre social déterminé. Le risque est d'être enfermé dans la commande locale et territorialisée sans travailler les problèmes politiques universels, et de neutraliser les politiques sociales d'accompagnement.

L'animation de la communauté crée des transactions identitaires, pour que les gens deviennent des membres compétents de leur communauté. Les processus relationnels d'animation ou d'accompagnement sont immergés dans le cours de la vie, dans les liens vitaux du quotidien. Les liens de réciprocité peuvent contrebalancer les risques de liens d'assistance ou de domination toujours à surveiller. La posture d'accompagnement est de s'ajuster, être à la bonne distance, être disponible et en veille permanente pour diminuer les risques d'être les gardiens de l'ordre des choses, et de passer à côté du sens intime de l'expérience, pour ne pas faire et ne pas dire à la place de l'autre. En s'autorisant une franchise pédagogique instituante, il est possible de remettre en cause les relations de tutelle, les attitudes de soumission face à la hiérarchie, l'autorité, et le pouvoir. Et en redonnant sa juste place au savoir-faire organisationnel pour combattre l'envahissement bureaucratique ou la propagande/marketing.

S'engager dans une action est une conséquence de se sentir capable d'agir en partageant une expression des attentes et des besoins, vouloir agir par sentiment d'utilité et par vision du changement possible. Il faut ensuite pouvoir agir avec des semblables, des partenaires pour réfléchir et prendre des décisions. L'action socioculturelle permet d'inventer, d'élaborer, de nourrir des appartenances hors du temps de travail, des actions collectives d'utilité sociale pour l'aménagement du territoire, le développement culturel, l'éducation au politique. L'éducation socioculturelle populaire peut être un complément de socialisation aseptisée, de compensation et réparation sociale au service d'autrui, ou une alternative critique de citoyens qui s'auto-

organisent. La procédure de diagnostic oblige à problématiser les contradictions et les paradoxes entre les discours prônés et les pratiques quotidiennes, les valeurs affichées et incantatoires d'émancipation et les rituels d'organisation associative normatifs.

Selon Castoriadis, la société est moins un tout fonctionnel qu'une autoproduction dynamique.:

« Toute pensée, quelle qu'elle soit et quel que soit son « objet », n'est qu'un mode et une forme du faire social-historique (...) Ce que j'appelle élucidation est le travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent. Cela aussi est une création social-historique. La division aristotélicienne théorie, praxis, poïésis est dérivée et seconde. L'histoire est essentiellement poïésis, et non pas poésie imitative, mais création et genèse ontologiques dans et par le faire et le représenter-dire des hommes. Ce faire et ce représenter-dire s'instituent aussi historiquement, à partir d'un moment, comme faire pensant ou pensée se faisant. »(1975, p. 8)

La poïésis, c'est habiter le monde en étant acteur et auteur de sa vie. L'homme est une histoire et un construit, son humanité est son invention. Selon la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, la réalité est construite par nos actions, et les institutions qui en découlent, sont créées par accord tacite ou par conventions formalisées. L'adaptabilité à l'environnement se fait grâce aux capacités cognitives et aux savoirs disponibles dans le réseau social. Les apports culturels nous font devenir humain : la construction de notre psychisme, la symbolique de l'art, notre aptitude à aspirer à des idéaux et à les créer par des règles morales et éthiques, notre aptitude à des logiques de raisonnements et d'abstraction, nos capacités aux planifications de l'action.

Pour que le *demos* habite et transforme le monde, il faut entraîner la coopération comme base de la régulation des rapports entre les personnes et des conventions entre les groupes, pour contrebalancer les rivalités et les compétitions. Idéalement dans l'association, le mode de gestion des rapports sociaux privilégie l'entraide, le désir d'être utile, la dimension solidaire ainsi que le désintéressement par la valorisation du non-marchand, du don, du troc, de l'immatériel. Elle offre un lieu de découverte de l'intérêt général, du rôle actif du citoyen, et du goût de l'engagement bénévole pour coopérer et revendiquer. Les jeux de rôle s'échangent selon le prestige des acteurs centraux, ou les passages obligés intergénérationnels. Ils adoptent un discours de la culture : échanges, décloisonnement, choc culturel, ou un discours du social : interface, médiateur, intermédiaire. L'espace de médiation, pour s'ouvrir à l'altérité et à l'interculturalité, où l'autre est comme un égal et non celui qu'on aide où qu'on assiste. La

sociabilité s'y appuie sur les rendez-vous festifs et conviviaux, sur la gestion solidaire des risques, sur les échanges de savoir réciproques.

Dans la réalité des relations, selon les ethnométhodes décrites dans la première partie, l'idéal demande un apprentissage et une conscientisation à remettre continuellement en débat.

Le regard sur le professionnel et son système d'action permet de comprendre comment les principes, les institutions de l'Éducation populaire s'incarnent dans les appareils, les organisations de l'animation socioculturelle.

Les représentations du système de l'animation oscillent entre la naïveté et le désenchantement. La foi des années 70 permet de croire en la puissance de l'action sur les attitudes et les conduites des individus pour changer la société, c'est un discours un peu magique sur le changement des représentations comme allant de soi, simple à réaliser. La voie du changement est au niveau intra personnel par la prise de conscience et la prise de responsabilités pour se préparer à l'action collective et la solidarité. Le désenchantement des années 80 n'offre que le soupçon idéologique, les animateurs comme tous les travailleurs sociaux sont des porteurs du contrôle social, ils offrent un temps de loisir palliatif au mal de vivre et à la crise, les hommes sont des objets passifs soumis à des forces sociales dont ils n'ont pas le contrôle.

Les animateurs et les bénévoles sont écartelés entre les trois scènes de l'État, du marché et de la société civile. Les animateurs ont à résoudre les contradictions de leur position sociale. Ils sont à la fois agents/acteurs de l'intérêt général dans les services publics d'assistance et d'éducation, ils sont agents/acteurs du marché comme producteurs et consommateurs de loisirs, et ils sont agents/acteurs de la société civile collective dans les associations.

L'organisation bureaucratique conventionnelle et implicite met en dépendance le professionnel : cadrage de l'ensemble de tâches, de rôles et de règles au sein duquel les individus sont des agents de réalisation et qui définissent leur engagement institutionnel ; ils transmettent les valeurs de l'organisation, ils accomplissent les missions et ils suivent ses politiques et ses stratégies d'action. Ils ont d'autant plus à être vigilants sur la structuration implicite des rôles et des problèmes pour participer activement à édifier la réalité dans laquelle ils travaillent.

L'animateur est un artisan/artiste de la relation, de l'expression, de la communication, il ne peut pas être que le technicien d'une science appliquée. L'agir professionnel ne peut être réduit à la simple application de techniques d'intervention à des cas précis. La formation professionnelle ne

peut pas être conçue comme l'apprentissage d'une science qu'il s'agirait ensuite d'appliquer à des situations réelles et concrètes, l'enseignement des principes généraux d'un savoir standardisé pour des problèmes uniformisés.

Le métier est le style du sujet qu'il soit bénévole ou professionnel. La latitude à cultiver son art qui est la marge prise, la qualité de distance à la tâche, permet l'affranchissement des contraintes pour en faire des ressources. La maîtrise des gestes et la capacité de décision sont les signes de l'autonomie des gens de métier. Ils ont une appréciation qualitative des processus complexes, ils peuvent alors porter attention aux valeurs et aux buts qui sont en conflit : si leur degré de responsabilité est autonome en matière de jugement et d'action, s'ils sont capables de supporter les tensions pour les convertir en une remise en question publique et productive.

« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur des moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique. Il ne sépare pas la réflexion de l'action, il ne ratiocine pas pour prendre une décision qu'il lui faudra plus tard convertir en action. Puisque son expérimentation est une forme d'action, sa mise en pratique est inhérente à sa recherche. Ainsi la réflexion en cours d'action et sur l'action peut continuer de se faire même dans des situations d'incertitude ou de singularité, parce que cette réflexion n'obéit pas aux contraintes des dichotomies de la science appliquée ». (Schön, 1994, p. 97)

La critique des savoirs standardisés donne de la valeur aux savoirs d'engagement parce qu'ils développent une exigence délibérative et éthique pour juger du possible et du souhaitable. Le citoyen averti est un partenaire incontournable du savoir à produire parce qu'il a une connaissance pratique des contextes quotidiens, et qu'il doit compléter son savoir d'action profane par des savoirs savants. La connaissance critique des réalités de domination est une ardente obligation pour contrebalancer les représentations sommaires, réductrices pour des citoyens en recherche de sens

# BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J-C. (1997). *Pratiques sociales et Représentations*. Paris, Puf.
- Alinsky, S. (1976). *Manuel de l'animateur social. Une action directe non violente*. Paris : Points Seuil.
- Ardoino, J., Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : Puf.
- Ardoino, J., De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Arendt, H. (2001 a). *Qu'est-ce que la politique?*. Paris : Points Seuil.
- Arendt, H. (2001 b). *La crise de la culture*. Paris : Folio Gallimard.
- Augustin, J.-P., Ion, J., Laneyrie, Ph. (1993). *Des loisirs et des jeunes. Cent ans de groupements éducatifs et sportifs*. Paris : Ed. Ouvrières.
- Augustin, J.-P., Gillet, J.-Cl. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris : coll. Débats/Jeunesses, L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (dir.) ( 2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Puf.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, R.(1996). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos.
- Barthelemy, M. (2000). *Associations : un nouvel âge de la participation ?*  
Paris : Presses de Sciences Politiques.
- Bonnefon, G.(2006). *Penser l'éducation populaire : humanisme et démocratie*. Lyon : Chronique sociale
- Bouffartigue, P. et al. (2004). *Le retour des classes sociales : inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute.
- Bourdet, Y. (1978). *L'espace de l'autogestion*. Paris : Ed. Galilée
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Ed. de Minuit
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon : Presses universitaires

- Bourdieu, P. (2002). *Raisons pratiques*. Paris : Points Seuil
- Bourrieau, J. (2003). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Puf
- Canivez, P. (1999). *Eduquer le citoyen ?*. Paris : Hatier
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*.  
Paris : Fayard.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris ; Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir*. Paris : Anthropos-Economica.
- Coulon, M.-J., Le Grand, J.-L. (2000). *Histoires de vie collective et Education populaire*.  
Paris : L'Harmattan
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*.  
Paris : Points Seuil
- Dartiguenave, J.-Y. ; Garnier, J.-F. (2003). *L'homme oublié du travail social. Construire un savoir de référence*. Ramonville Saint-Agne : Erès
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : Puf
- De Queiroz, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan 128.
- Demas-Marty, Passet, Petrella, Viveret. (2006). *Pour un nouvel imaginaire politique*.  
Paris : Fayard.
- Douard, O. (dir.) (2004) *Dire son métier. Les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*.  
Paris : Armand Colin
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Dumazedier, J. (dir.) (1994). *La leçon de Condorcet*. Paris : L'Harmattan.
- Dumazedier, J., (2002). *Penser l'autoformation - Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale



- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : Puf.
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole*. Paris : Anthropos-Economica
- Ferry, J-M., (1991). *Les puissances de l'expérience, t I Le sujet et le verbe*. Paris, Cerf.
- Freire, P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris, Cerf.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- Freire, P. (2006) . *Pédagogie de l'autonomie*. Ramonville : Erès.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris ; Gallimard
- Gagnepain, J. (1990). *Du vouloir dire. traité d'épistémologie des sciences humaines*.  
tome I : « Du signe, de l'outil », tome II : « De la personne, de la norme ».  
Paris : Livre et Communication
- Gagnepain, J. (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-La-Neuve : Editions Peeters.
- Gagnepain, J. (1995). *Du vouloir dire, traité d'épistémologie des sciences humaines*, tome III  
« Guérir l'homme, former l'homme, sauver l'homme ». Bruxelles : De Boeck Université
- Garibay, F., Séguier, M. (coor) (2009) . *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*.  
Paris : Syllepse
- Gillet, J.-Cl. (1995) *Animation et animateur. Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Gillet, J.-Cl. (1998) *Formation à l'animation*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Ed de Minuit.
- Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1992). *L'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion
- Heidegger, M. (1999). *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris : Quadrige Puf.
- Hess, R., Authier, M. (1994). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Puf.
- Heluwaert, M.(2004) *Pour l'éducation populaire*. Paris : L'Harmattan
- Huet, A. (dir.) (1994). *L'action socioculturelle dans la ville*. Paris : L'Harmattan.
- Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris : Dunod.

- Ion, J.(1997). *La fin des militants ?* Paris : Ed. de l'Atelier.
- Jacquard, A. (1991). *De l'animalité à l'humanité. L'héritage de la liberté.* Paris : Seuil
- Jankélévitch, V. (2001). *La volonté de vouloir.* Paris : Points Seuil.
- Jonas, H. (1995) *Le principe Responsabilité.* Paris : Ed. du Cerf.
- Lamizet, B. (1998). *La médiation politique.* Paris : L'Harmattan.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations et institutions.* Paris : Gauthier-Villars.
- Lapassade, G. (1991). *L'Ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes.*  
Paris : Méridiens Klincksieck..
- Laville, J-L., Sainsaulieu, R.(1997) *Sociologie de l'association.* Paris : Desclée de Brouwer.
- Lepage, F. (2007). *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu...*Cuesmes-Belgique : Ed du Cerisier.
- Leterrier,J.-M. (2001).*Citoyens chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire.* Paris : l'Atelier
- Marc, E. Picard, D. (1996). *L'interaction sociale.* 2<sup>ème</sup> édition. Paris : Puf.
- Mezirow, J. (2001) *Penser son expérience, développer l'autoformation.* Lyon : Chronique sociale.
- Miermont, J. (1993). *Ecologie des liens.* Paris : Esf.
- Morin, E. (1998). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Seuil
- Mothé, D. (1999). *Le temps libre contre la société.* Paris : Desclée de Brouwer.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique.* Paris : L'Harmattan.
- Neveu, E. (1996). *Sociologie des mouvements sociaux.* Paris : La Découverte.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste.* Monaco : Editions du Rocher.
- Payette, A., Champagne, C., (2002). *Le groupe de codéveloppement professionnel.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoire et pouvoir.* Paris : Ed Ouvrières
- Poujol, G. (1989). *Profession : animateur.* Paris ; Privat
- Poujol, G. (1996a). *Guide de l'animateur socio-culturel.* Ramonville : Erès
- Poujol, G. (1996b). *Des Elites de société pour demain ?.* Paris : Dunod

- Revault d'Allonnes et al. (1999) . *La démarche clinique en sciences humaines*.  
2<sup>ème</sup> édition. Paris : Dunod.
- Rosanvallon, P. (2003). *Pour une histoire conceptuelle du politique*. Paris : Seuil
- Roudet, B. (dir) (1996). *Des jeunes et des associations*. Paris : L'Harmattan
- Schön, D.A.,(1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques
- Simonot, M.(1974). *Les animateurs socio-culturels. Etude d'une aspiration à une activité sociale*.  
Paris : Puf
- Strauss, A. (2002). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan
- Sue, R. (1997). *La richesse des hommes. Vers l'économie quaternaire*.  
Paris : Odile Jacob
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Flammarion
- Tchernonog, V. (2007). *Le paysage associatif français. Mesures et évolutions*.  
Paris : Dalloz -Juris Associations.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil
- Trocme-Fabre, H., (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Edition d'Organisation.
- Vermersch, P., (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Esf.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Watzlawick, P. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Points Seuil
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard

## **REVUES**

- Animer (1995). *Education Populaire et bénévolat*. Paris : FNFR, n°126-127
- Actualité de la Formation Permanente (2002). *Education permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée*. Paris : Centre INFFO, n°180.
- Agora Débats/Jeunesse (2007) *Education Populaire : une actualité en question*.  
Paris : INJEP n° 44

- Cassandra (2005). *Education populaire : avenir d'une utopie*. Paris : n°63
- Education Permanente (1989). Courtois, B. (coord.) *Apprendre par l'expérience* .n°100
- Juris Associations (2006). *Militant et salarié : quels outils de motivation adopter ?* Lyon : n° 345
- Le Débat (2006). *Une nouvelle théorie de l'esprit : la médiation*.  
Paris : Gallimard, n°140.
- Le Monde (2006). *Associations*. Paris : Cahier du Monde n°19243
- Politis (2000). *Education Populaire, le retour de l'utopie*. Paris : n°29 février-mars.
- Pour (2000). *Jeunes militants, cap sur les pratiques*. Paris : GREP, n°166
- Pour (2002). *Education populaire, nouveaux défis*. Paris : GREP, n°173.

### **ARTICLES/CONTRIBUTIONS**

- Duval, A., Quentel, J-C. (2006). L'autonomie de l'éthique. *Le Débat*, 140, 106-125
- Laisis, J., Quentel, J-C. (2006). Le lien social et ses fondements. *Le Débat*, 140, 126-138
- L'Hotellier, A.(1995). Action, praxéologie et autoformation. *Education Permanente*, 122, 233-242
- Sulzer, E. (1999) Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être. *Education Permanente*, 140
- Tétard, F. (2002). De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire. *Esprit*, 283 , 39-59.
- Tétard, F. (2007). Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire Chronologique. *Agora*, 44, 75-89

### **RAPPORTS, ETUDES, ACTES DE COLLOQUE**

- Charvet, D. (dir) (2001). *Jeunesse, le devoir d'avenir*. Paris : Documentation Française
- Douard, O. (1997) « Les loisirs et l'animation : à la croisée du culturel, de l'éducation et du social » in *Se former aux métiers du loisir. Tome I Les tendances*. Paris : Centre Inffo
- Kaminski, P. (2006) *Les associations en France et leur contribution au PIB*. Paris : ADDES

Labbé, P. (2007). *Étude sur la place de la démarche d'éducation populaire dans le développement de la vie associative et des territoires*. Geste Grand Ouest

Lepage, F. (2001). *Le travail de la culture dans la transformation sociale. Une offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire*. Paris : Documentation Française

Tchernonog, V. (2002) *Les associations en Bretagne*. Laboratoire Matisse du CNRS et Cabinet Dynamétrie - Préfecture de Région Bretagne

Tchernonog, V. (2007) *Le paysage associatif français*. Stat-Info n °07-04 Mission statistique du Ministère Santé, Jeunesse, Sport, Vie associative

- *Animation socioculturelle et sportive* (2006) Rennes : Cahier sectoriel du GREF Bretagne, Mission observatoire emploi-formation,. Contrat de plan État –Région

- *Apprentissages et compétences collectifs : repenser la formation*. (2006) Rennes : Actes du colloque Master 2 SIFA- CREAD – Université Rennes

- *L'animation : quel sens ? quel avenir ?* (2004) Rennes : Actes du colloque Les Z'ébullitions – Fédération des MJC de Bretagne

- *Les professionnels de l'Animation, tome 1 Les emplois et les pratiques professionnelles*. (1987) Paris : Documentation Française - Ministère de la Jeunesse et des Sports

- *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. (1999) Paris : Ellébore  
Actes du colloque de la Sorbonne du Ministère de la Jeunesse et des Sports

## **DOCUMENTS INTERNET**

- Bertsch, J. *Réorganisation de l'offre publique de formation dans le secteur de l'activité physique, du sport et de l'animation*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Mis en ligne en juin 2008. Consulté le 15 juin 2008.

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/084000317/0000.pdf> .

- CerPhi. *La France bénévole*. Mis en ligne en mars 2006. *La France associative en mouvement*. Mis en ligne en octobre 2006. <http://www.cerphi.org>. Consulté le 1<sup>er</sup> juillet 2007.

- Conseil de l'Europe. *Etude sur les liens entre l'éducation formelle et non formelle*. Mis en ligne en juin 2003.

[http://www.coe.int/t/dg4/youth/source/ressources/portfolio/compendium\\_NFE\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/source/ressources/portfolio/compendium_NFE_fr.pdf) .

Consulté le 30 juin 2009.

- CPCA. *Campagne 2007-2012 Que serait la vie sans les associations ?*. Mis en ligne le 29 juin 2006. <http://cpca.asso.fr> et <http://www.queseraitlaviesanslesassociations.org>.

Consulté le 12 septembre 2007

- France Bénévolat. *La France bénévole 2007*. Mis en ligne en 2009. <http://francebenevolat.org/uplads/documents/>. Mis en ligne en novembre 2009. Consulté le 30 novembre 2009-12-09

- Haut Commissariat à la Jeunesse. *2007 : Les chiffres clés de la vie associative*. Mis en ligne en 2007. [http://www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres\\_cles\\_asso\\_2007.pdf](http://www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres_cles_asso_2007.pdf) .

Consulté le 30 juin 2009

- LeBon, F. *Les animateurs socioculturels et de loisirs. Morphologie d'un groupe professionnel 1982-2005*. INJEP. Mis en ligne le 1<sup>er</sup> juillet 2007.

[http://ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/animateurs\\_sociocultu\\_BA6B4.pdf](http://ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/animateurs_sociocultu_BA6B4.pdf)

Consulté le 30 août 2007

- Mattelard, A., Neveu, E.. *Cultural studies'stories, la domestication d'une pensée sauvage*. <http://enssibal.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/80/01-matte.pdf>

Consulté le 02 janvier 2009

- ONMAS Observatoire National Métiers de l'animation et du sport. *Rapport ITHAQUE Les entreprises de la branche Animation*. Mis en ligne en mars 2006.

<http://ruifa.free.fr/bs/spip.php?article15> . Consulté le 29 juin 2008

- Recherches Solidarités. *La France associative en mouvement*. Mis en ligne en novembre 2009. [http://www.recherches-solidarites.org/media/library/la\\_France\\_associative\\_edition\\_2009.pdf](http://www.recherches-solidarites.org/media/library/la_France_associative_edition_2009.pdf).

Consulté le 1er décembre 2009.

- Syndicat de l'Education Populaire-UNSA. *20 propositions pour une politique d'éducation populaire rénovée*. Mis en ligne le 30 janvier 2007.

<http://sep.unsa-education.org/dec/educpop/loicadre.html>. Consulté le 13 avril 2007.



**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE**

**UNIVERSITÉ RENNES 2 - HAUTE BRETAGNE**

**Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales**

**CREAD – EA 3875**

**VERS UNE THÉORIE DE L'ACTION ASSOCIATIVE :  
LA PRAXIS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE**

**ÉTUDE DE CAS DE L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE CITOYENNE**

Thèse de Doctorat

Sciences de l'Éducation

Volume 2

Présentée par Francine GRELIER

Directeur de thèse : Professeur Paul TAYLOR

Soutenue le 09 février 2010

**Membres du Jury :**

Dan Ferrand-Bechmann, Professeur à l'Université Paris 8 (Rapporteur)

Richard Wittorski, Professeur à l'Université de Rouen (Rapporteur)

Paul Taylor, Professeur Émérite à l'Université de Rennes 2 (Directeur de thèse)

Jean-Claude Gillet, Professeur Émérite à l'Université de Bordeaux

Jean-Claude Quentel, Professeur à l'Université de Rennes 2





# ANNEXE I

## **LES INTERVIEWS COLLECTIVES DANS LES GROUPES EN CO-DEVELOPPEMENT**

### TABLEAU I

Présentation de la Population  
Cent stagiaires entre 2000 et 2007

### TABLEAU II

Analyse Comparative des Etudes de cas  
Catégorisation de la question posée par le porteur de cas

### TABLEAU III

Analyse Comparative des Questions Posées  
Classement des catégorisations  
Etude du discours porté sur les dysfonctionnements proposés dans les études de cas

TABLEAU I

	F	M	EJ	cdi	cdd	Asso	Coll	soc	Adm
01-00	1			1			1		
02-00	1			1		1			
03-00		1		1		1			
04-00	1		1						1
05-00	1				1			1	
06-00		1		1			1		
07-00	1		1						1
08-00		1		1		1			
09-00	1		1				1		
01-01	1		1						1
02-01	1		1				1		
03-01	1			1		1			
04-01		1	1					1	
05-01	1		1			1			
06-01	1		1					1	
07-01	1		1					1	
08-01	1		1					1	
09-01	1		1						1
10-01	1				1	1			
11-01		1	1			1			
12-01	1		1			1			
13-01		1	1						1
01-02	1				1		1		
02-02	1			1		1			
03-02		1		1				1	
04-02		1			1			1	
05-02	1		1				1		
06-02	1				1	1			
07-02		1	1			1			
08-02	1			1		1			
09-02		1		1		1			
10-02	1		1				1		
11-02		1	1			1			
12-02		1	1						1
13-02	1		1				1		
14-02	1		1			1			
15-02		1	1					1	
16-02	1			1		1			
01-03.1		1		1		1			
02-03.1	1		1						1
03-03.1	1			1			1		
04-03.1		1		1				1	
05-03.1	1		1				1		
06-03.1		1	1			1			
07-03.1	1				1	1			
08-03.1	1		1			1			
09-03.1	1		1				1		
10-03.1		1		1		1			
11-03.1		1		1		1			
12-03.1	1			1			1		
13-03.1		1	1					1	
14-03.1	1		1			1			
15-03.1		1	1			1			
16-03.1	1		1				1		
01-03.2		1	1						1
02-03.2	1			1		1			
03-03.2	1		1				1		
04-03.2		1	1				1		
05-03.2		1			1	1			
06-03.2	1		1						1
07-03.2		1		1		1			
08-03.2	1				1			1	

	F	M	EJ	cdi	cdd	Asso	Coll	soc	Adm
09-03.2	1		1					1	
10-03.2		1			1	1			
11-03.2		1	1				1		
12-03.2		1			1			1	
13-03.2	1			1			1		
14-03.2	1			1		1			
15-03.2		1	1			1			
16-03.2	1		1					1	
01-04	1				1	1			
02-04	1			1		1			
03-04	1		1						1
04-04	1			1		1			
05-04		1	1			1			
06-04	1		1						1
07-04		1		1		1			
01-06	1				1	1			
02-06	1				1	1			
03-06		1		1		1			
04-06	1		1			1			
05-06		1		1		1			
06-06	1		1					1	
07-06	1		1				1		
08-06	1				1				1
09-06		1			1	1			
10-06		1		1		1			
11-06		1		1				1	
12-06		1			1			1	
01-07	1			1		1			
02-07	1			1		1			
03-07	1		1					1	
04-07		1	1			1			
05-07		1	1				1		
06-07		1		1		1			
07-07	1			1		1			
08-07	1			1		1			
09-07	1			1				1	
10-07	1				1	1			
11-07	1				1				1
	61	39	48	34	18	49	19	19	13
	F	M	EJ	cdi	cdd	Asso	Coll	soc	Adm
49 association	équipement de quartier, fédération départementale, maison pour tous, Bureau information jeunesse, Chantiers de jeunes, fédé de pays, Centres de vacances, centre de loisirs, fédération régionale, comité entreprise; classes de mer, aumonerie de lycée public, Centre éducation à l'environnement								
19 collectivité	communauté de communes, CCAS, Contrat éducatif local, Contrat temps libre, centre social , service enfance- jeunesse municipal, Bibliothèque départementale, Sivom Pays d'accueil, contrat local de sécurité								
19 social	Mission locale, foyer de jeunes travailleurs, Atelier d'insertion sociale, Hopital gériatrique, Maison de retraite, aide à domicile P.A, Hébergement handicapés, CAT, Centre de réadaptation, Accueil de jour, Hopital psychiatrique, asso défense diabétiques, asso défense paralysés, Cité de transit, CHRS, Jeunes en rupture scolaire, Foyer éducatif								
13 administratif	Aide éducateur Collège/Lycée, PJJ								

TABLEAU II

	<b>Formulation de la question par le porteur de cas après la description du contexte</b>		<b>Reformuler le dysfonctionnement à comprendre après l'analyse du groupe</b>
01-00	comment se crée la légitimité	e	tourner en rond, travail répétitif
02-00	comment déjouer la manipulation	b	harcelement, poussée à la faute
03-00	quelles procédures de décision	d	j'ai du mal à me situer
04-00	comment avoir une action éducative concertée, intégrée ?	i	ambivalence entre autorité et autonomie
05-00	monde clos (hopital) quelles attentes, que me demande-t-on	h	ne pas savoir évaluer ce que je fais
06-00	fallait-il apaiser le conflit pour qu'il n'y ait pas rupture	j	ne pas apaiser, aller à la rupture
07-00	fonctions d'animation à définir dans un collège	d	bouger de places selon les remplacements
08-00	responsabilité de projet plus vite que voulu, largué, déstabilisé	h	déstabilisé, trop de responsabilités d'un coup
09-00	mauvaise coordination sans poser les règles	i	difficultés avec les figures d'autorité
01-01	faut-il couvrir une jeune ayant piquer dans la caisse	k	le rapport à la loi : prévention ou sanction
02-01	comment travailler avec mon supérieur hiérarchique	j	relationnel entre un lunatique et un buté
03-01	comment rassembler autour du projet éducatif	k	l'éducatif contre la compétition
04-01	préserver la dynamique de vie, les acquis	k	stéréotypé l'hôpital psychiatrique comme prison
05-01	ma peur d'un coup de gueule, il en reste des traces	j	coup de gueule pour mettre la pression
06-01	l'équipe soudée devenue ennemi pour la survie	g	changement de statut anxiogène
07-01	canaliser le débat, canaliser le groupe	h	avoir à obéir à des bénévoles compétents
08-01	calmer les conflits de famille et de voisinage	f	doute sur mon utilité : ni copine, ni confidente
09-01	pas de temps et d'autonomie pour l'animation	h	je suis entre surveillant, CPE et Prof
10-01	pas d'échanges entre les animateurs technique et pédagogique	c	les rôles se télestécopent
11-01	quels niveaux de participation et d'implication	k	initiatives des jeunes ou vitrine médiatique
12-01	mobiliser comment, quelle est ma légitimité	h	être en doublon, il faut s'imposer pour être respecté
13-01	créer des interactions dans une réunion inefficace	c	alliances entre clans
01-02	clarifier la commande, est-ce que j'accepte le poste	d	conflits de personnes
02-02	comment créer une équipe	c	chacun devant son ordinateur dans son bureau
03-02	le risque de ne plus entraîner les jeunes dans sa passion	e	décisions déjà prises
04-02	affirmer ma position d'animateur	h	poste non reconnu par l'administratif
05-02	intégration de la différence	a	démuni et sans repères
06-02	animer le réseau	h	mon expertise à former n'est pas légitime
07-02	qui fait quoi, quels sont les rôles de chacun	g	à qui va prendre le pouvoir auprès des élus
08-02	je n'ai pas osé refuser l'évolution de mon poste	b	sauver le réseau local avant tout
09-02	redonner du sens	c	résistance au changement
10-02	prendre de la distance, ne pas tout prendre à cœur	f	il m'a vexé
11-02	comment s'approprier un projet	i	ne pas partir du terrain pour décider
12-02	travailler avec un fou d'autorité	b	décision non respectée par les enfants
13-02	comment écouter le réel	h	je n'ai qu'un savoir de mécanicien
14-02	Ne pas partager des valeurs me pèse	c	fatiguée et décue de l'équipe
15-02	Appliquer la règle sans qu'il y ait bordel	i	se défausser sur le technicien
16-02	Comment créer la confiance	a	toute puissance, impunité des jeunes
01-03.1	déni du travail des bénévoles	i	déni du travail des bénévoles
02-03.1	pas d'investissement dans la logistique animation	c	injonction, cloisonnement, fatalisme
03-03.1	être désavouée, méfiante, en doute	f	je suis dépossédé de ce qui a été construit
04-03.1	quelles communications dans une organisation	c	division du travail sans rencontre pour partager
05-03.1	stress permanent, enfermée dans la relation au maire	i	démuni dans le rapport à la hiérarchie
06-03.1	mettre les affects à distance	d	ne pas différencier bénévoles et professionnels
07-03.1	ma réaction passive de retrait	e	laissez-faire et non préparation
08-03.1	conflit avec la direction, déficit de confiance	j	mise à pied
09-03.1	quel rôle on veut me faire jouer	q	concurrence, place à construire
10-03.1	réflexions humiliantes sur ma non visibilité	f	hyperactivité pour se justifier
11-03.1	l'accueil des jeunes dans la structure est-il adapté	a	provocation, dialogue et confiance en dents de scie
12-03.1	que faire du non-dit et du racisme quotidien	a	racisme au quotidien
13-03.1	déception, sentiment d'échec et d'incompétence	e	ma passion est éteinte
14-03.1	comment je fais avec ma hiérarchie	c	ne pas se faire confiance
15-03.1	afrontement verbal et autoritarisme, que faire	e	ne pas s'autoriser à donner son avis
16-03.1	sortir la tête haute de la situation	f	jalousies et rivalités
01-03.2	Se sortir d'un blocage, d'une mauvaise relation	c	être dépossédé du projet
02-03.2	Mobilisation sur le projet	c	participation à la carte
03-03.2	Commande d'intervention sur un groupe de jeunes alcoolisés	l	le maire donne raison aux jeunes
04-03.2	Je m'embête en ne sachant pas pourquoi	e	le public consommateur ne m'intéresse pas
05-03.2	je ne m'invite jamais aux réunions d'équipe	c	pas de solidarité avec les collègues
06-03.2	c'est quoi mon métier	h	mettre les pieds dans le plat
07-03.2	travailler ensemble à la création d'outils	h	hiérarchie entre les savoirs des instits et ceux de l'animateur
08-03.2	évaluer un projet en construction	k	la rentabilité perturbe le pédagogique
09-03.2	trahir le secret professionnel	l	choix entre trahison/balance ou sécurité
10-03.2	la seule relation à la fédération est proxénète : fournir des jeunes	k	la fédé n'utilise pas les compétences de terrain

	Formulation de la question par le porteur de cas après la description du contexte		Reformuler le dysfonctionnement à comprendre après l'analyse du groupe
11-03.2	impliquer les animateurs dans un projet commun	c	vouloir m'intégrer sans tout bousculer
12-03.2	j'ai du mal à faire ma place	f	la place des animateurs n'est pas importante
13-03.2	stratégie de la mairie : qu'est-ce qu'on attend de moi	b	l'impression d'être rétrogradé
14-03.2	gestion de conflit, gestion de la violence	j	tu cherches les histoires
15-03.2	comment se faire entendre	b	malhonnêteté, abus de pouvoir
16-03.2	jeunes	k	il n'est pas logique d'être dans la consommation
01-04	traumatisée par l'annulation de l'association	b	suppression de l'association
02-04	ne pas être le bouc émissaire à la place de la direction	l	être vendue à la direction
03-04	travailler professionnellement avec sa collègue	f	une relation exclusive pour être rassuré
04-04	comment faire pour former	h	peur de devenir cadre pour évaluer et former une équipe
05-04	qui est le public prioritaire	j	le personnel boycotte l'AG
06-04	courrier collectif-pétition mettant en cause la directrice	j	pétition contre la directrice
07-04	pourquoi choisir entre commune et asso indépendante	g	flous entre commune, association et intercommunalité
01-06	aborder un public qui n'a pas les mêmes codes	a	obligation de faire une coutume pour être intégré
02-06	MQ	a	les jeunes profitent des aînés de l'équipe
03-06	passer de pair-animateur à directeur	l	savoir devenir chef et directeur légitime
04-06	je suis paumée dans les représentations à l'externe	d	confusion entre mon et leur projet
05-06	je suis coincé, mes choix de communication sont-ils bons	g	guerre de territoires entre asso et mairie
06-06	comment me protéger de la manipulation	b	mise au placard pendant 6 mois
07-06	donner du sens au travail de médiation de rue	i	pas de prise en compte des observations et de leur analyse
08-06	comment désamorcer le conflit	j	discréditer l'autre
09-06	se protéger, ne pas être envahi par le travail à la maison	k	vendre un mauvais produit, avoir à gérer les plaintes
10-06	quelle démocratie interne, valeurs de l'éducation populaire	l	stopper les prises de décision unilatérales
11-06	d'éducateurs	k	poids de l'éducation spécialisée contre l'animation
12-06	comment réduire les conflits et remobiliser	g	lutte des places
01-07	reprendre contact avec le groupe de jeunes exclus	c	non-dits, cadavres dans le placard
02-07	retrouver ma place au sein de l'équipe	g	scission, fracture due à deux statuts, employeurs différents
03-07	intervenir auprès de ma collègue sans être intrusive	c	l'intrus casse notre bébé
04-07	recréer du lien avec le groupe de jeunes	h	les projets n'aboutissent pas
05-07	quel positionnement adopté pour être valorisé	d	pas
06-07	pouvoir	l	le syndrome autoritaire entre élus associatifs
07-07	mon rôle vis à vis des bénévoles, ne pas se faire bouffer	h	ne pas se faire bouffer par les bénévoles
08-07	converser intelligemment avec un parent en colère	c	colère envers le parent
09-07	régler mon conflit avec ma collègue	c	perte de confiance
10-07	faire évoluer une relation fermée sur les choix pédagogiques	i	activisme, pas de projet complexe
11-07	cordiale	k	pédagogie traditionnelle descendante ou pédagogie active

**6 a agression - insécurité**

**6 l médiation intenable**

**16 c cohésion d'équipe faible**

**7 f ne pas être reconnu**

**7 g concurrence partenariale**

**10 k conflit de valeurs**

**8 j aller au conflit**

**13 h identité et expertise incertaine**

**6 d flou des statuts/rôles/fonctions**

**7 b prise de décision arbitraire**

**6 e démotivation**

**8 i pas de franchise pédagogique**

## TABLEAU III

		<b>6 e démotivation</b>	
01-00	comment se crée la légitimité	e	tourner en rond, travail répétitif
03-02	le risque de ne plus entraîner les jeunes dans sa passion	e	décisions déjà prises
07-03.1	ma réaction passive de retrait	e	laissez-faire et non préparation
13-03.1	déception, sentiment d'échec et d'incompétence	e	ma passion est éteinte
15-03.1	afrontement verbal et autoritarisme, que faire	e	ne pas s'autoriser à donner son avis
04-03.2	Je m'embête en ne sachant pas pourquoi	e	le public consommateur ne m'intéresse pas
		<b>8 i pas de franchise pédagogique</b>	
04-00	comment avoir une action éducative concertée, intégrée ?	i	ambivalence entre autorité et autonomie
09-00	mauvaise coordination sans poser les règles	i	difficultés avec les figures d'autorité
11-02	comment s'approprier un projet	i	ne pas partir du terrain pour décider
15-02	Appliquer la règle sans qu'il y ait bordel	i	se défaire sur le technicien
01-03.1	déni du travail des bénévoles	i	déni du travail des bénévoles
05-03.1	stress permanent, enfermée dans la relation au maire	i	démuni dans le rapport à la hiérarchie
07-06	donner du sens au travail de médiation de rue	i	pas de prise en compte des observations et de leur analyse
10-07	faire évoluer une relation fermée sur les choix pédagogiques	i	activisme, pas de projet complexe
		<b>13 h identité et expertise incertaine</b>	
05-00	monde clos (hopital) quelles attentes, que me demande-t-on	h	ne pas savoir évaluer ce que je fais
08-00	responsabilité de projet plus vite que voulu, largué, déstabilisé	h	déstabilisé, trop de responsabilités d'un coup
07-01	canaliser le débat, canaliser le groupe	h	avoir à obéir à des bénévoles compétents
09-01	pas de temps et d'autonomie pour l'animation	h	je suis entre surveillant, CPE et Prof
12-01	être en doublon, il faut s'imposer pour être respecté	h	respecté
04-02	mobiliser comment, quelle est ma légitimité	h	poste non reconnu par l'administratif
06-02	affirmer ma position d'animateur	h	mon expertise à former n'est pas légitime
13-02	animer le réseau	h	je n'ai qu'un savoir de mécanicien
06-03.2	comment écouter le réel	h	mettre les pieds dans le plat
07-03.2	c'est quoi mon métier	h	hiérarchie entre les savoirs des instits et ceux de l'animateur
04-04	travailler ensemble à la création d'outils	h	peur de devenir cadre pour évaluer et former
04-07	comment faire pour former	h	une équipe
07-07	recréer du lien avec le groupe de jeunes	h	les projets n'aboutissent pas
03-01	mon rôle vis à vis des bénévoles, ne pas se faire bouffer	h	ne pas se faire bouffer par les bénévoles
		<b>10 k conflit de valeurs</b>	
01-01	faut-il couvrir une jeune ayant piqué dans la caisse	k	le rapport à la loi : prévention ou sanction
03-01	comment rassembler autour du projet éducatif	k	l'éducatif contre la compétition
04-01	stéréotypé l'hôpital psychiatrique comme prison	k	prison
11-01	préserver la dynamique de vie, les acquis	k	initiatives des jeunes ou vitrine médiatique
08-03.2	quels niveaux de participation et d'implication	k	la rentabilité perturbe le pédagogique
10-03.2	évaluer un projet en construction	k	la rentabilité perturbe le pédagogique
16-03.2	la seule relation à la fédération est proxénète : fournir des jeunes	k	la fédé n'utilise pas les compétences de terrain
09-06	animation commerciale à contrario des objectifs animation jeunes	k	il n'est pas logique d'être dans la consommation
11-06	se protéger, ne pas être envahi par le travail à la maison	k	vendre un mauvais produit, avoir à gérer les plaintes
11-07	légitimité de ma place d'animateurs dans un service d'éducateurs	k	poids de l'éducation spécialisée contre l'animation
11-07	faire évoluer une situation mortifère à constructive sinon cordiale	k	pédagogie traditionnelle descendante ou pédagogie active

		<b>7 f ne pas être reconnu</b>	
08-01	calmer les conflits de famille et de voisinage prendre de la distance, ne pas tout prendre à cœur	f	doute sur mon utilité : ni copine, ni confidente
10-02		f	il m'a vexé
03-03.1	être désavouée, méfiante, en doute	f	je suis dépossédé de ce qui a été construit
10-03.1	réflexions humiliantes sur ma non visibilité	f	hyperactivité pour se justifier
16-03.1	sortir la tête haute de la situation	f	jalousies et rivalités
12-03.2	j'ai du mal à faire ma place	f	place des animateurs n'est pas importante
03-04	travailler professionnellement avec sa collègue	f	une relation exclusive pour être rassuré
		<b>6 a agression - insécurité</b>	
05-02	intégration de la différence	a	démuni et sans repères
16-02	Comment créer la confiance l'accueil des jeunes dans la structure est-il adapté	a	toute puissance, impunité des jeunes provocation, dialogue et confiance en dents de scie
11-03.1		a	racisme au quotidien
12-03.1	que faire du non-dit et du racisme quotidien	a	obligation de faire une coutume pour être intégré
01-06	aborder un public qui n'a pas les mêmes codes que faire pour que les jeunes aient une vision positive de la MQ	a	les jeunes profitent des failles de l'équipe
02-06		a	
		<b>6 l médiation intenable</b>	
06-07	mieux accompagner, médiation avec le président qui prend le pouvoir quelle démocratie interne, valeurs de l'éducation populaire	l	syndrome autoritaire entre élus associatifs
10-06		l	stopper les prises de décision unilatérales
03-06	passer de pair-animateur à directeur ne pas être le bouc émissaire à la place de la direction	l	savoir devenir chef et directeur légitime
02-04		l	être vendue à la direction
09-03.2	trahir le secret professionnel Commande d'intervention sur un groupe de jeunes alcoolisés	l	choix entre trahison/balance ou sécurité
03-03.2		l	le maire donne raison aux jeunes
		<b>7 g concurrence partenariale</b>	
06-01	l'équipe soudée devenue ennemis pour la survie	g	changement de statut anxiogène
07-02	qui fait quoi, quels sont les rôles de chacun	g	à qui va prendre le pouvoir auprès des élus
09-03.1	quel rôle on veut me faire jouer pourquoi choisir entre commune et asso indépendante	g	concurrence, place à construire flous entre commune, association et intercommunalité
07-04	je suis coincé, mes choix de communication sont-ils bons	g	guerre de territoires entre asso et mairie
05-06		g	lutte des places
12-06	comment réduire les conflits et remobiliser retrouver ma place au sein de l'équipe, avec deux employeurs	g	scission, fracture due à deux statuts
02-07		g	
		<b>16 c cohésion d'équipe faible</b>	
10-01	pas d'échanges entre les animateurs technique et pédagogique créer des interactions dans une réunion	c	les rôles se téléstécopent
13-01	inefficace	c	alliances entre clans
02-02	comment créer une équipe	c	chacun devant l'ordinateur dans son bureau
09-02	redonner du sens	c	résistance au changement
14-02	Ne pas partager des valeurs me pèse pas d'investissement dans la logistique	c	fatiguée et décue de l'équipe
02-03.1	animation	c	injonction, cloisonnement, fatalisme
04-03.1	quelles communications dans une organisation	c	division du travail sans rencontre pour partager
14-03.1	comment je fais avec ma hiérarchie	c	ne pas se faire confiance
01-03.2	Se sortir d'un blocage, d'une mauvaise relation	c	être dépossédé du projet
02-03.2	Mobilisation sur le projet	c	participation à la carte
05-03.2	je ne m'invite jamais aux réunions d'équipe impliquer les animateurs dans un projet commun	c	pas de solidarité avec les collègues
11-03.2		c	vouloir m'intégrer sans tout bousculer
01-07	reprandre contact avec le groupe de jeunes exclus	c	non-dits, cadavres dans le placard
03-07	intervenir auprès de ma collègue sans être intrusive	c	l'intrus casse notre bébé
08-07	converser intelligemment avec un parent en colère	c	colère envers le parent
09-07	régler mon conflit avec ma collègue	c	perte de confiance



02-00	comment déjouer la manipulation	<b>7 b</b>	<b>prise de décision arbitraire</b> b harcèlement, poussée à la faute
08-02	je n'ai pas osé refuser l'évolution de mon poste	b	sauver le réseau local avant tout
12-02	travailler avec un fou d'autorité	b	décision non respecté par les enfants
13-03.2	stratégie de la mairie : qu'est-ce qu'on attend de moi	b	l'impression d'être rétrogradé
15-03.2	comment se faire entendre	b	malhonnêteté, abus de pouvoir
01-04	traumatisée par l'annulation de l'association	b	suppression de l'association
06-06	comment me protéger de la manipulation	b	mise au placard pendant 6 mois
03-00	quelles procédures de décision	<b>6 d</b>	<b>flou des statuts/rôles/fonctions</b> d j'ai du mal à me situer
07-00	fonctions d'animation à définir dans un collège	d	bouger de places selon les remplacements
01-02	clarifier la commande, est-ce que j'accepte le poste	d	conflits de personnes
06-03.1	mettre les affects à distance	d	ne pas différencier bénévoles et professionnels
04-06	je suis paumée dans les représentations à l'externe	d	confusion entre mon et leur projet je suis activiste, je fais tout, je n'enlève rien, je ne choisis pas
05-07	quel positionnement adopté pour être valorisé	d	
06-00	fallait-il apaiser le conflit pour qu'il n'y ait pas rupture	<b>8 j</b>	<b>aller au conflit</b> j ne pas apaiser, aller à la rupture
02-01	comment travailler avec mon supérieur hiérarchique	j	relationnel entre un lunatique et un buté
05-01	ma peur d'un coup de gueule, il en reste des traces	j	coup de gueule pour mettre la pression
08-03.1	conflit avec la direction, déficit de confiance	j	mise à pied
14-03.2	gestion de conflit, gestion de la violence	j	tu cherches les histoires
05-04	qui est le public prioritaire	j	le personnel boycotte l'AG
06-04	courrier collectif-pétition mettant en cause la directrice	j	pétition contre la directrice
08-06	comment désamorcer le conflit	j	discréditer l'autre

<b>cohésion d'équipe faible</b>	<b>16 c</b>	<b>10 k</b>	<b>conflit de valeurs</b>
<b>aller au conflit</b>	<b>8 i</b>	<b>6 l</b>	<b>médiation intenable</b>
<b>flou des statuts/rôles/fonctions</b>	<b>6 d</b>	<b>8 i</b>	<b>pas de franchise pédagogique</b>
<b>concurrence partenariale</b>	<b>7 q</b>	<b>6 e</b>	<b>démotivation</b>
<b>prise de décision arbitraire</b>	<b>7 b</b>	<b>6 a</b>	<b>agression - insécurité</b>
		<b>13 h</b>	<b>identité et expertise incertaine</b>
		<b>7 f</b>	<b>ne pas être reconnu</b>

## **Document IV**

### **BASE DE DONNEES**

Échantillon de vingt interviews

Prise de notes brute pendant l'analyse de pratiques s'apparentant à une carte heuristique

La prise de notes est un rangement modélisé du discours du porteur de cas et des intervieweurs :

- Première page : à gauche : quels sont les faits ?      à droite ; qu'est-ce qui fait problème ?
- Deuxième page : pourquoi est-ce ainsi, quelle analyse le groupe en fait ?

Choix de un à quatre stagiaires par stage selon le nombre d'inscrits :  
étude longitudinale de 2000 à 2007

Choix respectant l'importance des 12 catégories construites dans le tableau II :  
Présentation des interviews de :

S 06-00 j,	S 08-00 h,
S 01-01 k,	S 06-01 g,
S 05-02 a,	S 08-02 b,
S 13-02 h,	S 15-02 i,
S 06-03.1 d,	S 13-03.1 e,
S 14-03.1 c,	S 09-03.2 l,
S 11-03.2 c,	S 12-03.2 f,
S 14-03.2 j,	S 04-04 h,
S 04-06 d,	S 09-06 k,
S 01-07 c,	S 04-07 h

LES FAITS

Hébergement : occasionnel → coopté sur un  
service  
responsable Terrasse ville → poste de coordination  
avec négociation sur des  
de 3 mois en octobre  
Vacataire tout de suite  
Sur non quartier → jusqu'en décembre  
Après pas qu'en juin

2 tout à la  
pas d'emplois jeus

Reconnaissance  
Statut

Structure associative  
CLSH de la ville

CLSH + MSC  
1 contrat  
Annuels  
Garderie / Ecole Parents  
Acc. scolaire / internat  
1 contrat ville

ville comprenant  
p...

Séances

validé  
Qui de direction relations pas si profondes  
"non d'abord" les matérielles  
responsable à coordonner quartier

Je ne l'ai pas aimé DÉFAUVRE  
direction absent → pas de concertation

Fond et  
calculateur → chacun va son statut le son  
pour rendre compte

Bilan : pas ne communique pas  
Janvier : tu ne veux pas me voir } # j'avais  
demande  
de renvoyer

Pas payé / Pas de contrat : CONFIT  
pas de formation

Faire le devis de ce que j'ai réalisé  
du quartier / au feeling  
L'ÉCHEC

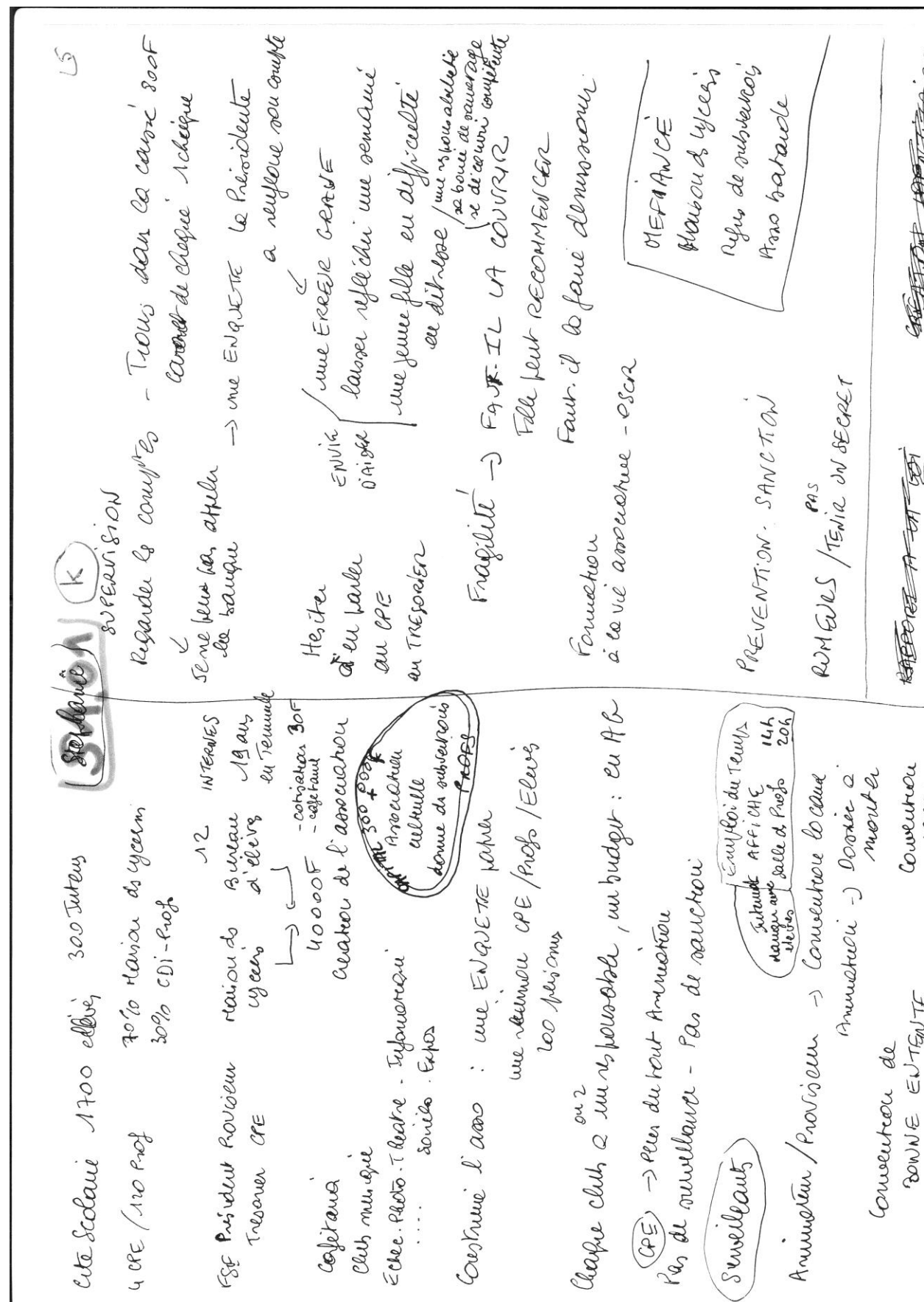
3 Ans sur le quartier  
1 local / 1 budget  
1 élève / 1 CESH 5-7 ans

Syndicat de la main 2 le botte du main













339



6.01

LE DEUIL pas fait  
au été d'être deux  
entre ly avec

entre une entreprise  
et une autre soi

DEVENIR  
EN FORMATION  
: ÊTRE LA  
DANS ÊTRE LA

LES COMPÉTENCES  
COMPLEMENTAIRES  
ou MARCHER  
SUR LES  
PLATE-BANDES

Changement de  
fonctionnement  
+ Changement  
de rôle

Annuelier Technique  
Annuelier Pédagogique

RAPPORT  
à la COLLEAGUE

Supérieure  
Égale

Apporter  $\Rightarrow$  Hiérarchie ?



Un Besoin

OFFENSIVE ou  
PANTENARMAIS

une avec 260 salariés / le Président  
le Directeur Général  
la Réalité du C.A.

DANS L'ORGANISATION

LE DROIT  
à la TOURNÉE  
LES DEVENIR

Fiches  
de Postes / Statuts

RECONNAISSANCE  
LÉGITIMITÉ

VALEUR PRODUCTION  
PRODUCTIVITÉ ?  
Reconnaissance



SS.02

les conflits Sédentaires/Voyageurs

N.B. DE L'EGYPTE → leur attitude s'est modifiée

le garde champêtre n'a pas d'autorité  
Tous les ans remettre s'il n'est pas tenu

TOUT LEUR EST DU

EFFORTS ET PAS DE REPOUSSEMENT

1 MOIS de PAROLE : Avec vous Ils changent  
jamais

PAS DE REACTIVITE  
S'ENUIVER

le rapport au corps / rapport au monde  
compter les affects  
# rationnel

le caractère : le corps / les affects  
le caractère peut évoluer  
# rationnel

2

le violon  
quand on publie  
LA PEUR  
PERCEPTIONS de  
la nécessité  
du corps

les zones de  
non-droit

le concept  
d'AUTORITE  
à la propriété

la violence  
séparée  
la violence  
séparée

INTEGRATION  
de la différence  
de travail à  
long terme

le REMPLACEMENT  
INTEGRATION

LES DEVOIRS  
LES DROITS

LA SANCTION

3

le travail  
sur le REMPLACEMENT / RESERVES  
compétence appropriée  
(la violence)

4

l'EDUCATION  
à des COMPORTEMENTS  
séparés  
la séparation  
des lieux : la violence  
en dehors du local

1

PROTECTOR  
sur l'INTERDIT  
recueil de  
la plainte  
des victimes  
dout les règles du jeu  
ont été explicités  
# PAS de L'ARBITRAIRE  
Partir et revenir 6 mois

BOULOT du L'ADO  
LES INTERDITS  
Trouver la faille  
TESTER  
la loi  
EXEMPTATION du GROUPE qui  
fait PEUR  
à leur intérêt

FUSION  
séparation

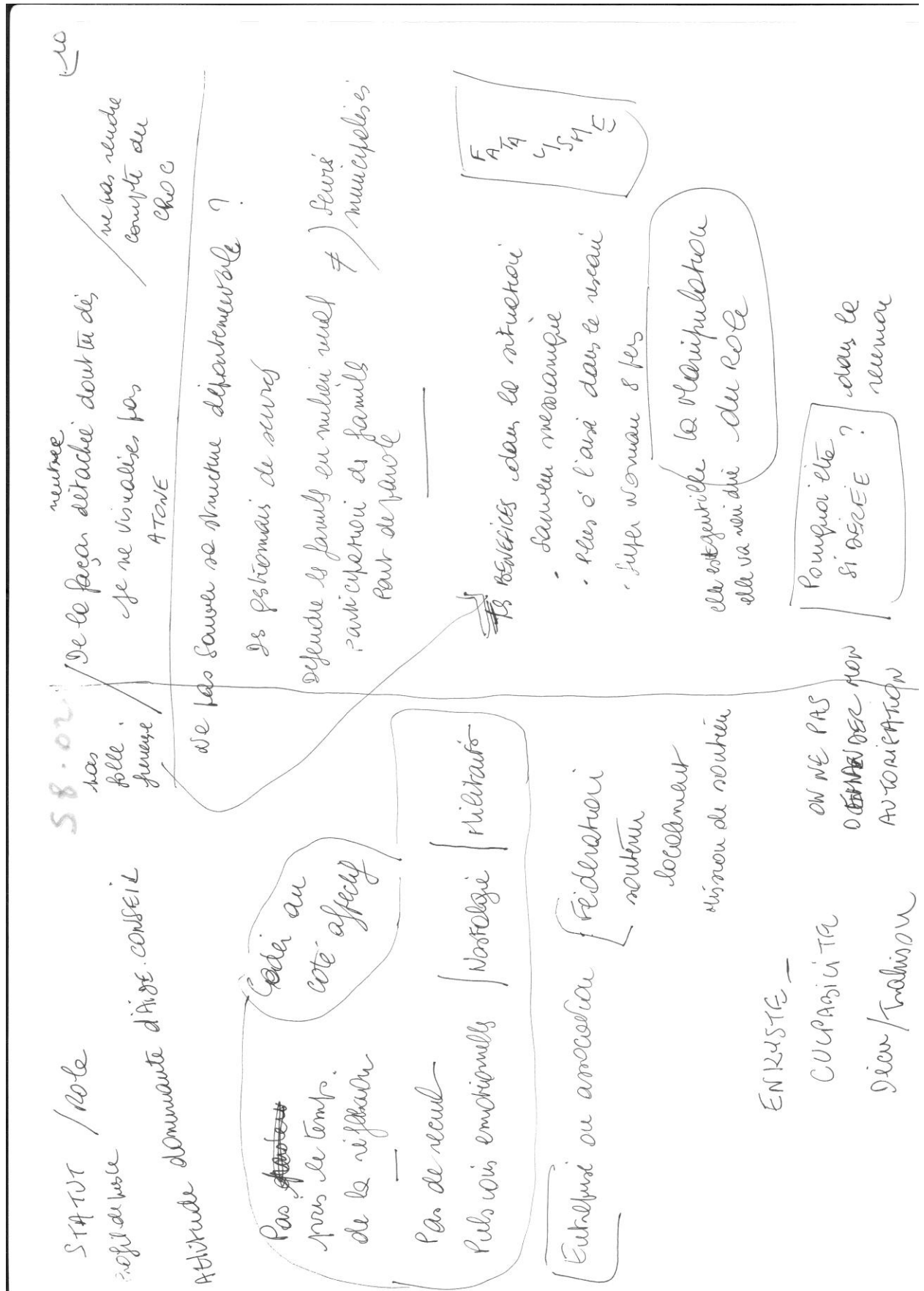
PROTECTOR  
sur l'INTERDIT  
recueil de  
la plainte  
des victimes  
dout les règles du jeu  
ont été explicités  
# PAS de L'ARBITRAIRE  
Partir et revenir 6 mois

Ados / Adultes  
Avec espace à mettre

5

l'EDUCATION  
à des COMPORTEMENTS  
séparés  
la séparation  
des lieux : la violence  
en dehors du local

rote reigned  
his mother in charge



✓✓

- \* How ROVE

Savoir Taquinier  
louches

maître	Accounting de réunion
Transfert d'informations	18 personnes
Construction de projet	

→ Action sur le rendement

ma vie  
reconnaitre

\* Pas de relais entre le  
salon/bibliothèque et son espace

Formation  
ARTIS TECHNIQUES

\* Return Press

\* FORMATIVE

La médiation du livre =  
Conférences sur les livres

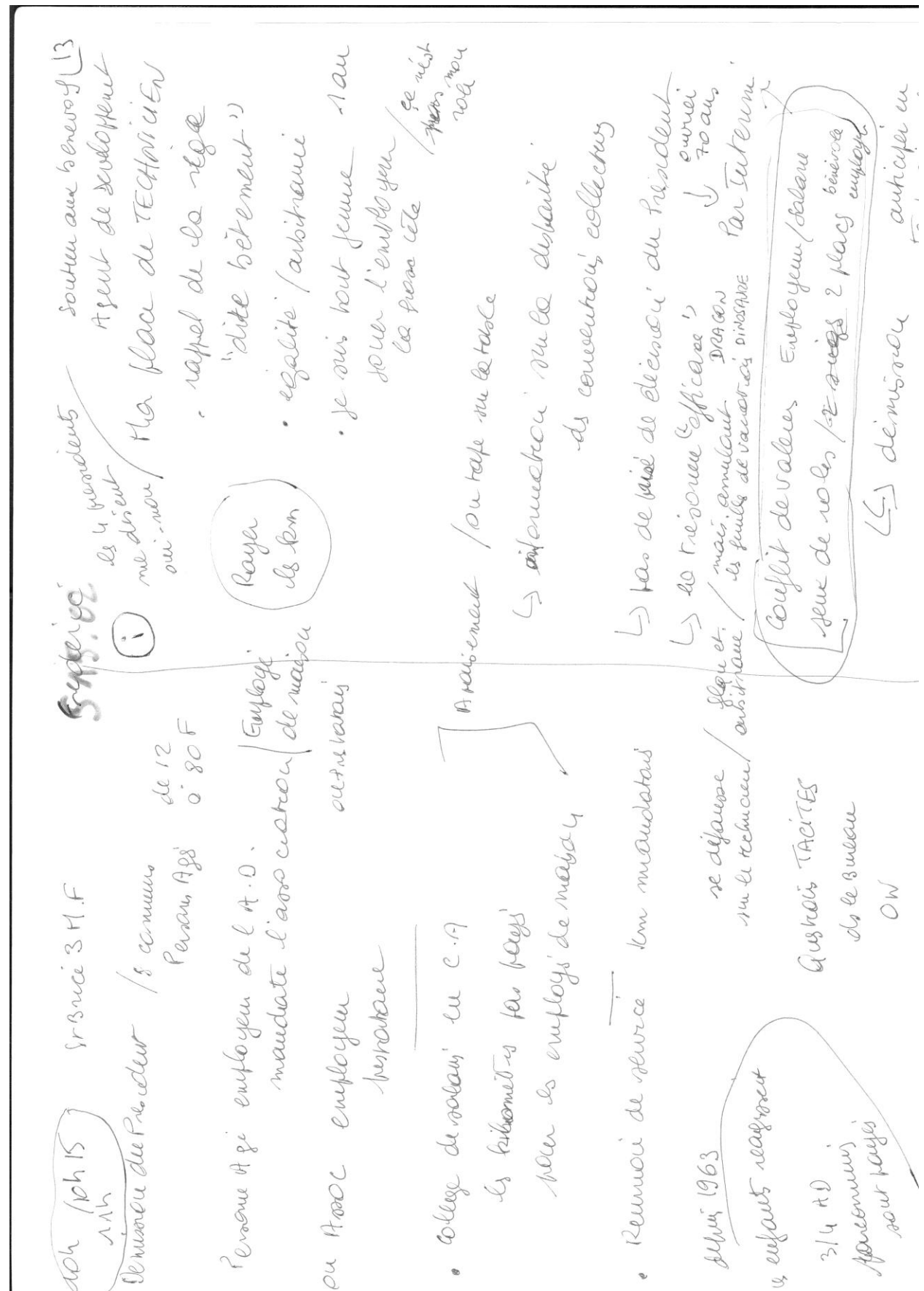
Stedwiler

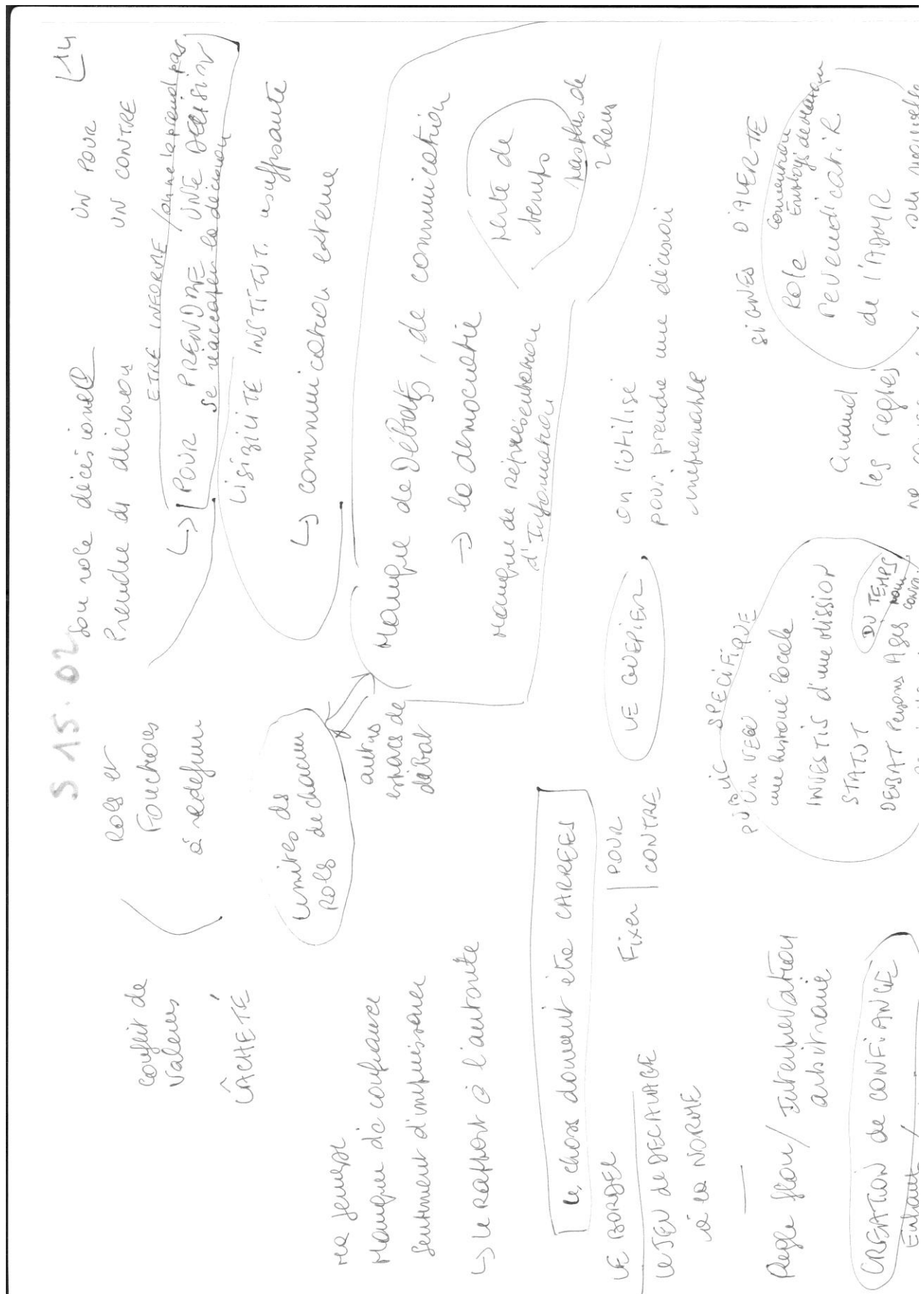
346



relrier, Francine. Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne - 2010







Question  
Appliquer la règle  
pour qu'il y ait bordel

LE JEU DE DECAVAGE

A LA NORME

- couvrir une large de plus ...
  - l'asso paye  
• aucun du rayot & venir du travail
- Avenir

Ann: déficit

l'histoire d'une personne  
l'histoire du bénévolat

le lieu  
de proximité

ou sa chose  
de personne

celle-ci peut  
payer - jugement  
de valeur

montrements  
dis com, confirmation

S 15.02 ou applique la mise de décision  
pas de PV pour se redire

droits acquis remis en cause

↳ LE BORDEL

• Pas de représentation de  
employés dans le C.A.

• Aug c' domie de 80h mensuelles

loi je ne contredis pas le bénévolat

Transmettre à la mise de décision

Exécutant de la décision du bureau

Contrôle de  
la Trésorerie

le Bénévole est où ? Parent  
Technicien Enfant

Entreprise: faire marcher  
la boîte Salarié / Préparateur de source

Mais de l'asso

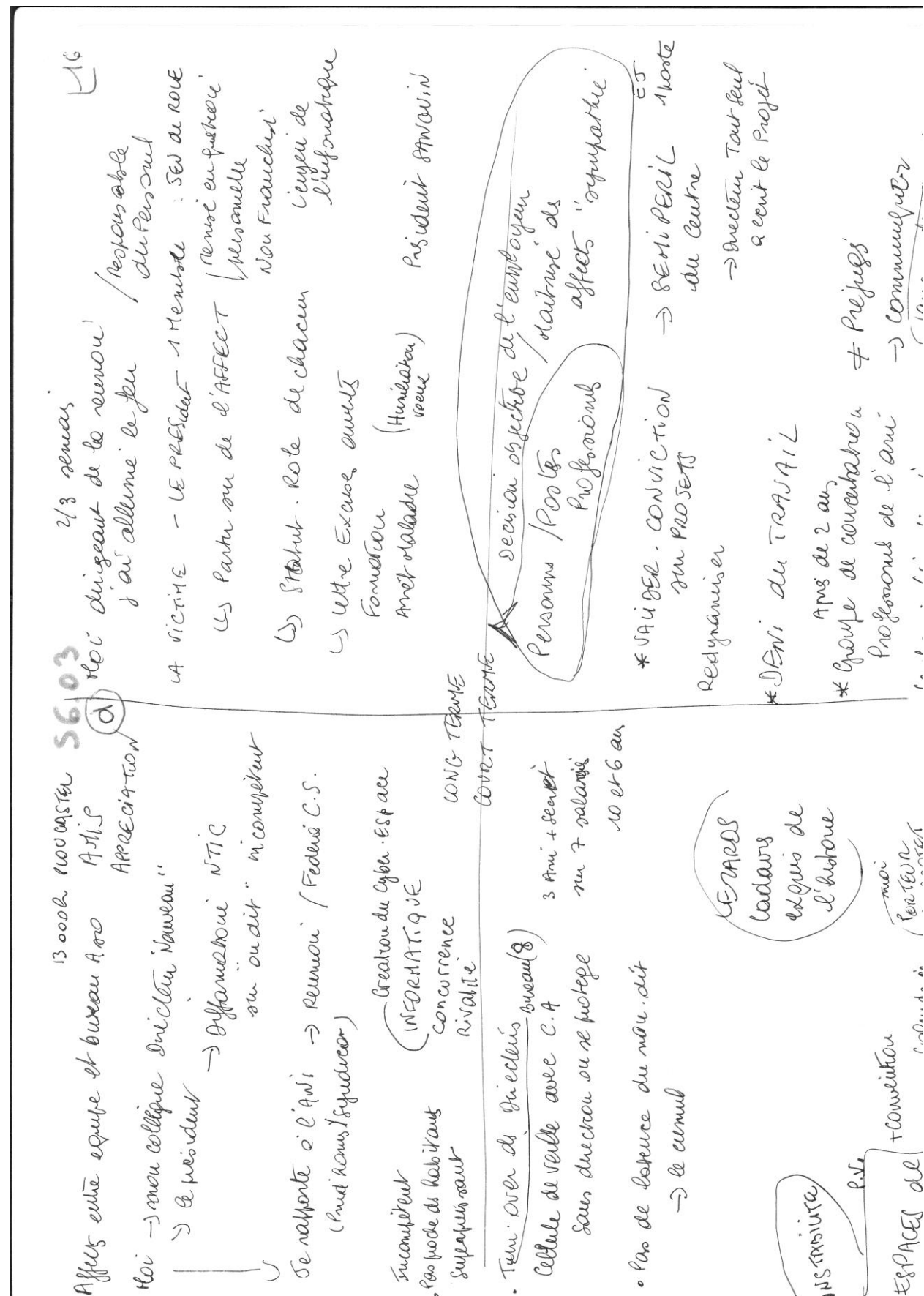
Technicien

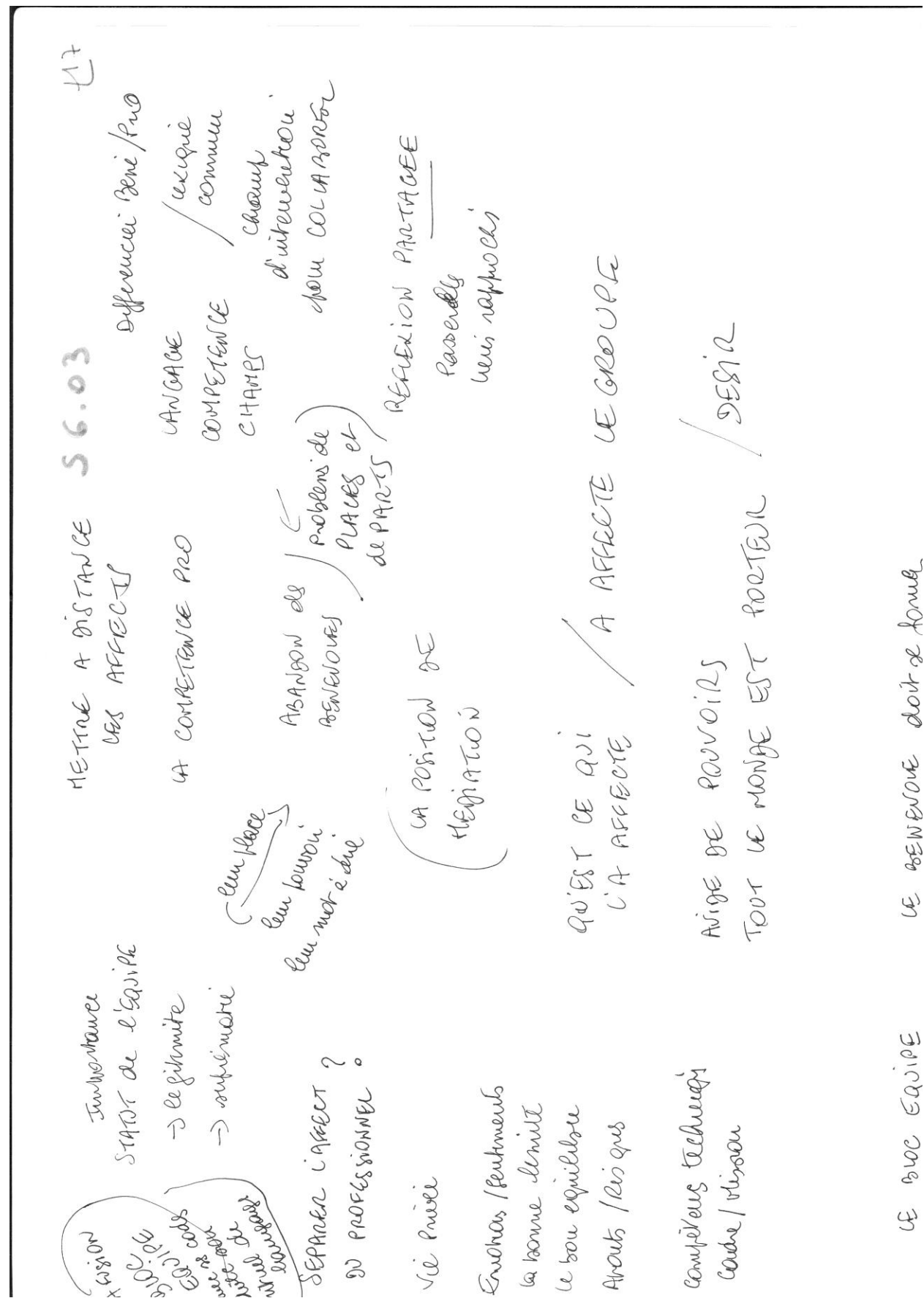
Manipulerai  
c'est pas mécanique

- ou en débattre  
au met à plat

Préparateur du  
bureau / au cot  
trimestriel

15





Maison de retraite  
2000 → 3 ANS  
BEATES P.A. (nom Hôpital Guiraud)  
Hôtel tout en place  
25 Aides soignants  
121 Pendants  
Pamphol (CH)  
(Précédent → Aile chirurgicale)  
CHACÉE  
nouveau  
atriaire  
Travail en équipe  
conception de budget  
| budget en 2002  
| 100 millions

relation

Jalousie	Hierarchie	Organisation PEPÈRE
Appropriation malsaine	Cloisonnement	en CUIS
Boyanimateur		
Méchante conductrice	← petits couffats	/ oseille de du diethan
"on a le beau rôle"		

revenus en question  
se remettre en question  
à Noël  
↳ démission  
→ contrat qui s'effondre  
"moi et mon travail"  
"il faut changer à l'école"  
"je suis bête"  
ne les laisser  
rien faire  
de la prise en  
charge et  
d'accoutumance

l'exigence: ~~pour~~ le programme annuellement  
et non mensuellement - au point à l'heure

87

Travail tout SEUL

- notifier le personnel concerné
- pouvoir man. urtbe.

cache Trufinner d'accord  
 ↳ demande d'aide & être utipré  
 démission  
 après 3 ans  
 sautelle cache : diagnostic  
 fautive : 10.6.0

nouvelle cadre : diagnostic  
 fonguse → le travail en équipe  
 prendre l'annuaire en main  
 ↓ gérontologie  
 EXPECTE / philosophie  
 "la personne" psychisme  
 Défenseur de la P.A.

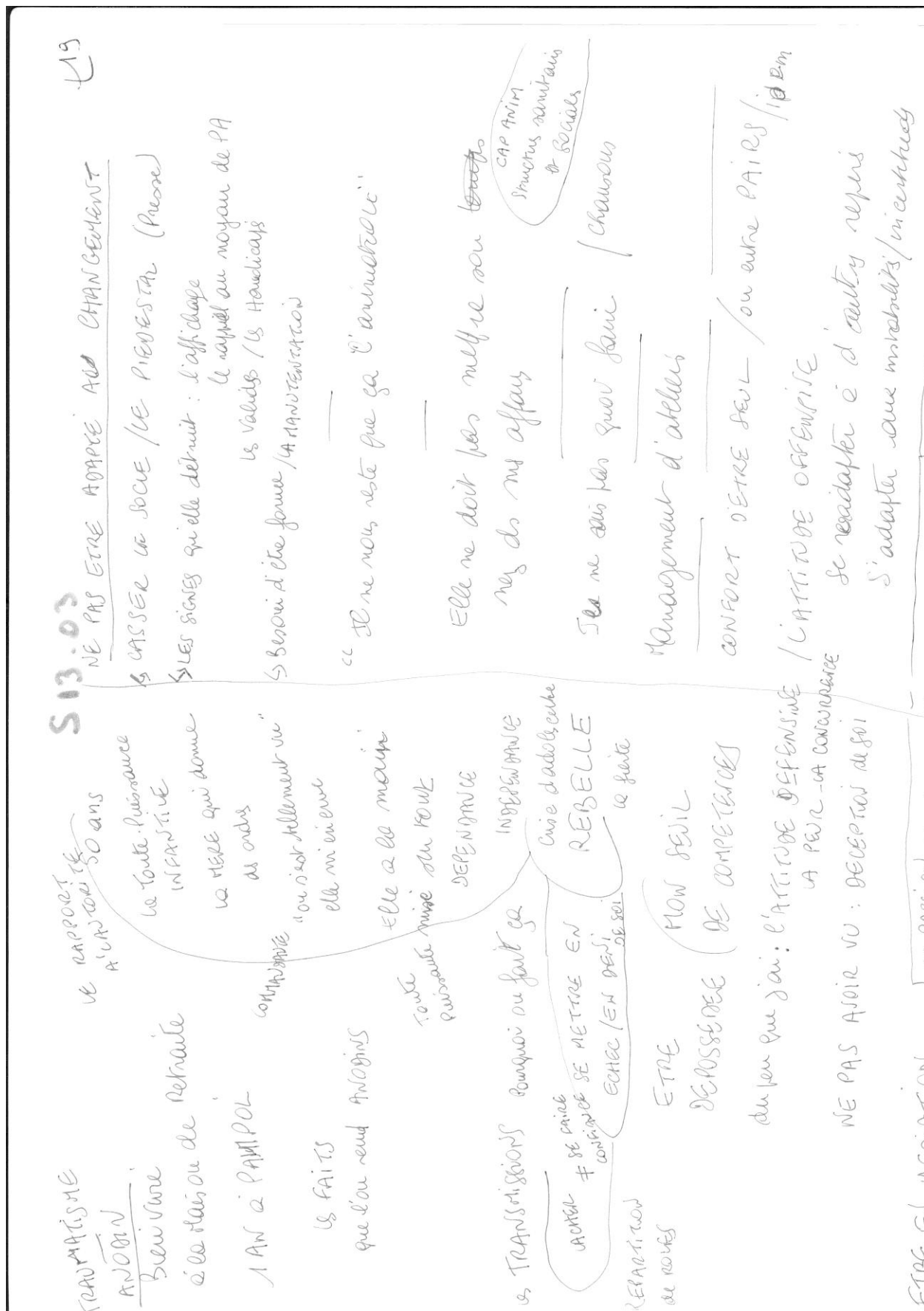
Amortissement  $\rightarrow$  ~~elle~~ <sup>elle</sup> ~~peut~~ <sup>peut</sup> PENSE, EN EQUIPE  
v sociétaire EXISTANTE - SPEED - DUC  
au travail en équipe en institution ?  
pas de concurrence - pas de motivation de travail.

SENTIMENT D'ÊTRE DÉÇU - RECEPTION (IMPRESSION DE L'INCONVENT  
ne pas ÊTRE INTÉRESSÉ <sup>mi-tend</sup> → beaucoup d'absurisme <sup>avant  
malade  
dela</sup>

SOIGNANTS → font relais / font arrières  
Introduit / souche trace de un PLANING

2 R.V. Bache + Diversité  
de l'Appareil A l'Ordre / Me conforter

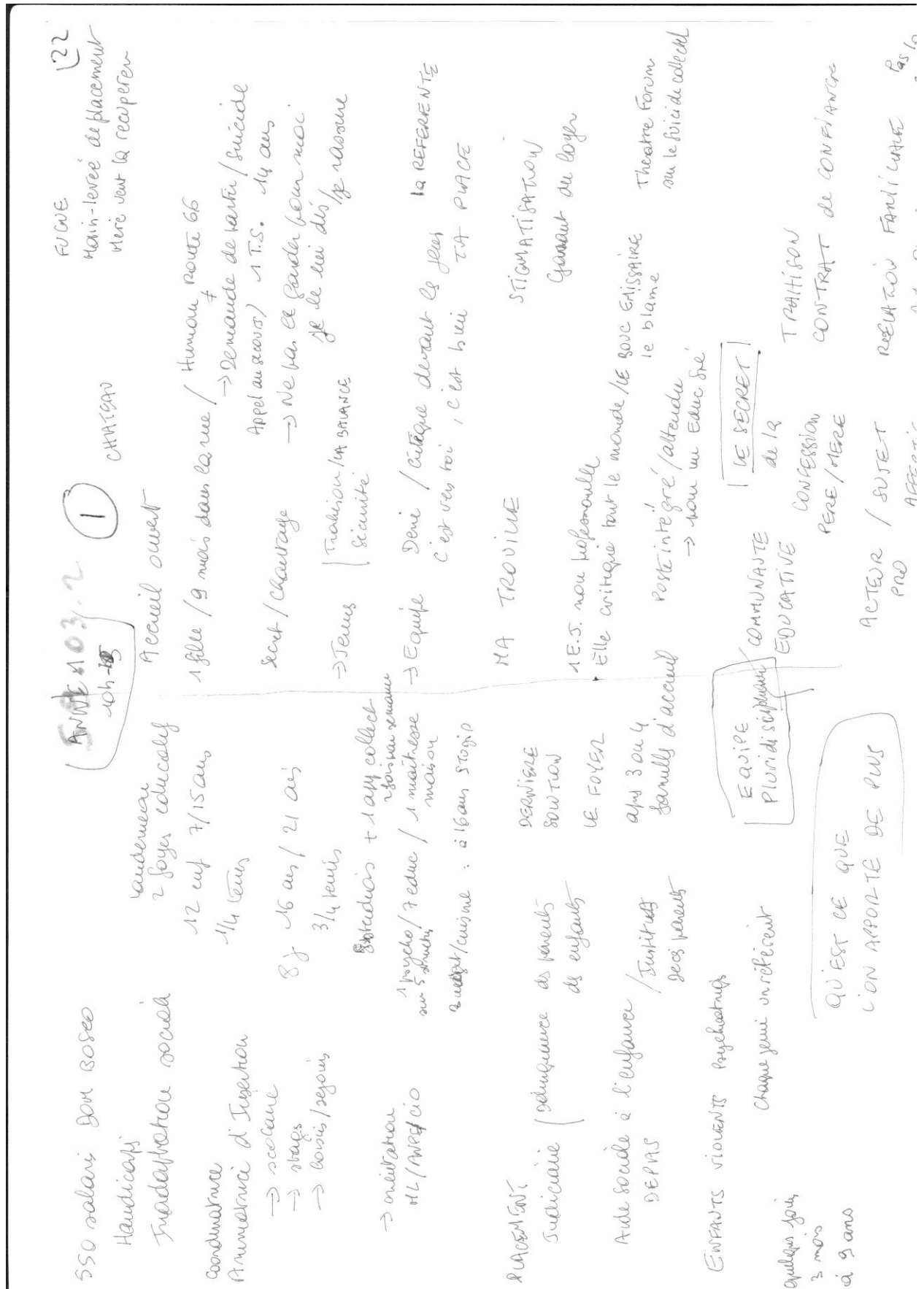
Cadre d'objectifs à respecter  $\rightarrow$  évaluation





355





<p>59.03.2</p> <p>le groupe est divisé</p> <p>l'ambiance dépend l'équipe souffre</p> <p>Rappel de la loi mots et gestes</p> <p>Gestion d'animation / vie privée / vie professionnelle</p> <p>Culture → bas de Textes / NEUTRE / ÉQUIPE</p> <p>JE BASARAI</p> <p>L'ÉCHÉC</p>	<p>123</p> <p>COMPLEMENTARITÉ</p> <p>UTILITÉ PLACE ENSEUX AVEC PUBLIC</p> <p>ME TESTER - TENIR LA PAROLE</p> <p>PROVOCATIONS TENIR DANS LA TÊTE</p> <p>MEINACES</p> <p>"moi qu'est-ce que j'ai fait"</p> <p>"moi je me mets en colère"</p> <p>"je vais pas perdre mon boulot pour ça"</p>
<p>COMPLEMENTARITÉ</p> <p>Attente de Place</p> <p>Reconnaissance</p> <p>Démi d'information</p> <p>LE SECRET DE L'INTÉGRITÉ</p> <p>CONFIDENCE</p> <p>LE HORS LA LOI</p> <p>LE JANGON</p> <p>L'ADJUDICATION DE L'OE / NARRATION</p>	<p>INTÉGRATION</p> <p>Place à tenir</p> <p>ANALYSE EN CONFIANCE</p> <p>INTERPRÉTATION</p>

359

Trebenden  
 1500h / 1300h  
 Hältig-gardene  
 RPA-1  
 Per. Seclane m.  
 10/50  
 C-154/10mon  
 (C-154/10mon)  
 Redomus  
 sa place  
 i chareu  
 Adyoute  
 i la jendat  
 i muphici  
 Adyout. moadit  
 sporter-re moadit  
 moadit moadit  
 moadit moadit

raison de l'enfer  
Secteur Tenuose

10 familles

Habitudes  
Régulière →  
pas de variation  
à l'intérieur

un seul directeur  
fil de poste  
un seul lecture - GEAP  
norme  
1  
Annuellité

Ne  
pas  
pas note /  
l'...

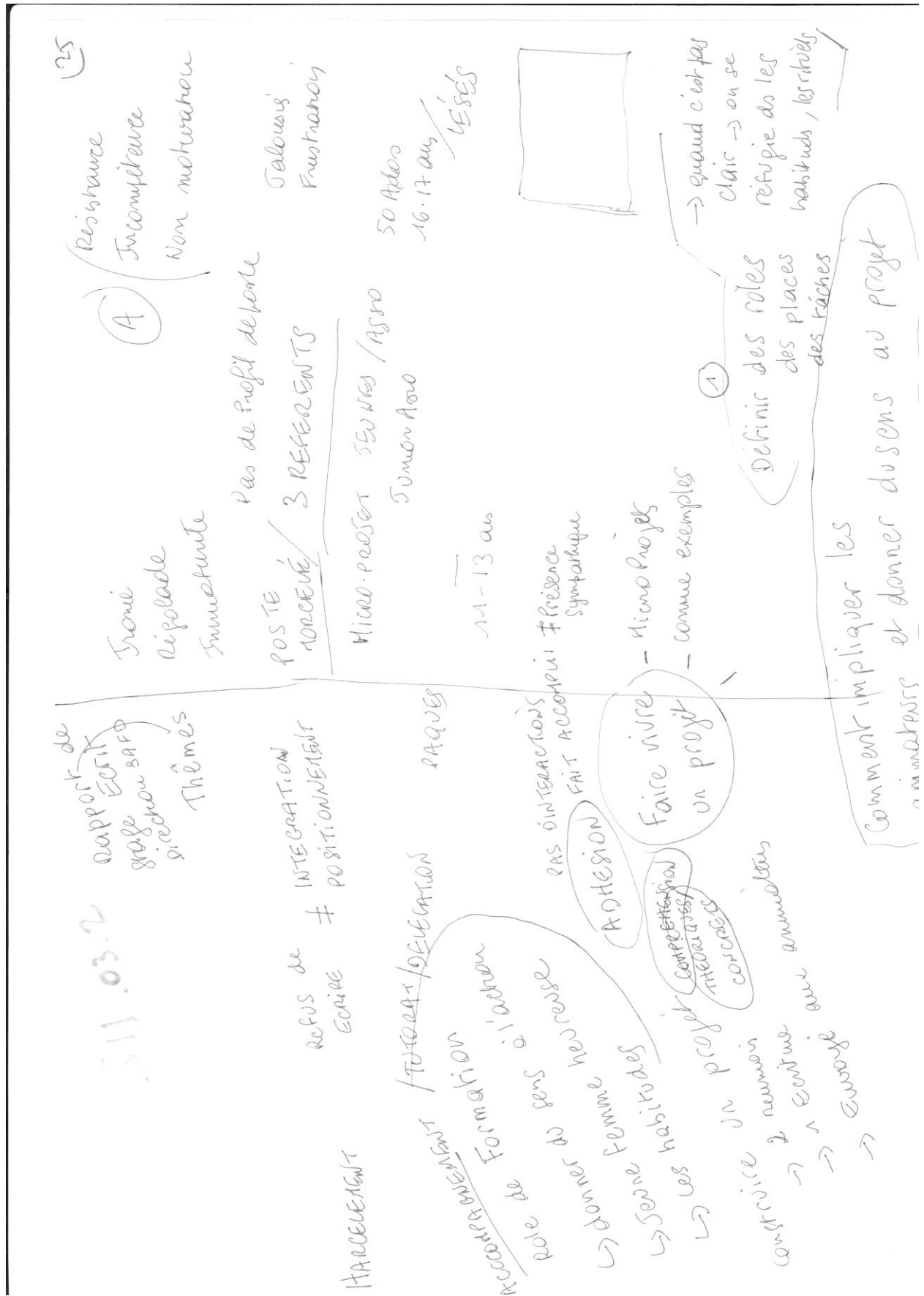
ce Fam	Beck
(Ancien Roy de Sous → alcool vol, plant)	1 scap / 1 BAFD
4 filles	1/2 Cots
E.J.E	avec Pous Guerez
1/2 jouée RAA	
BAFD	
Surveillance	
Sécurité	
#	
Place Projet	
de l'Enfant	
à laon	surveillance
constructive	limites
l'écrit, la	

14h 20  
Sud 3.2 (C)  
Projet pédagogique  
30 ans (C)  
d'ouvrir (A)  
à Assemblée Générale  
23 ans / Agent d'animation  
Décembre  
d  
recevoir le projet  
pédagogique en  
↳ IMPIQUE  
↳ conceptrun  
→ 1 PROJE  
→ 1 nouveau  
1 plaquette  
→ plus camps  
40 jours  
8 / 13 ans

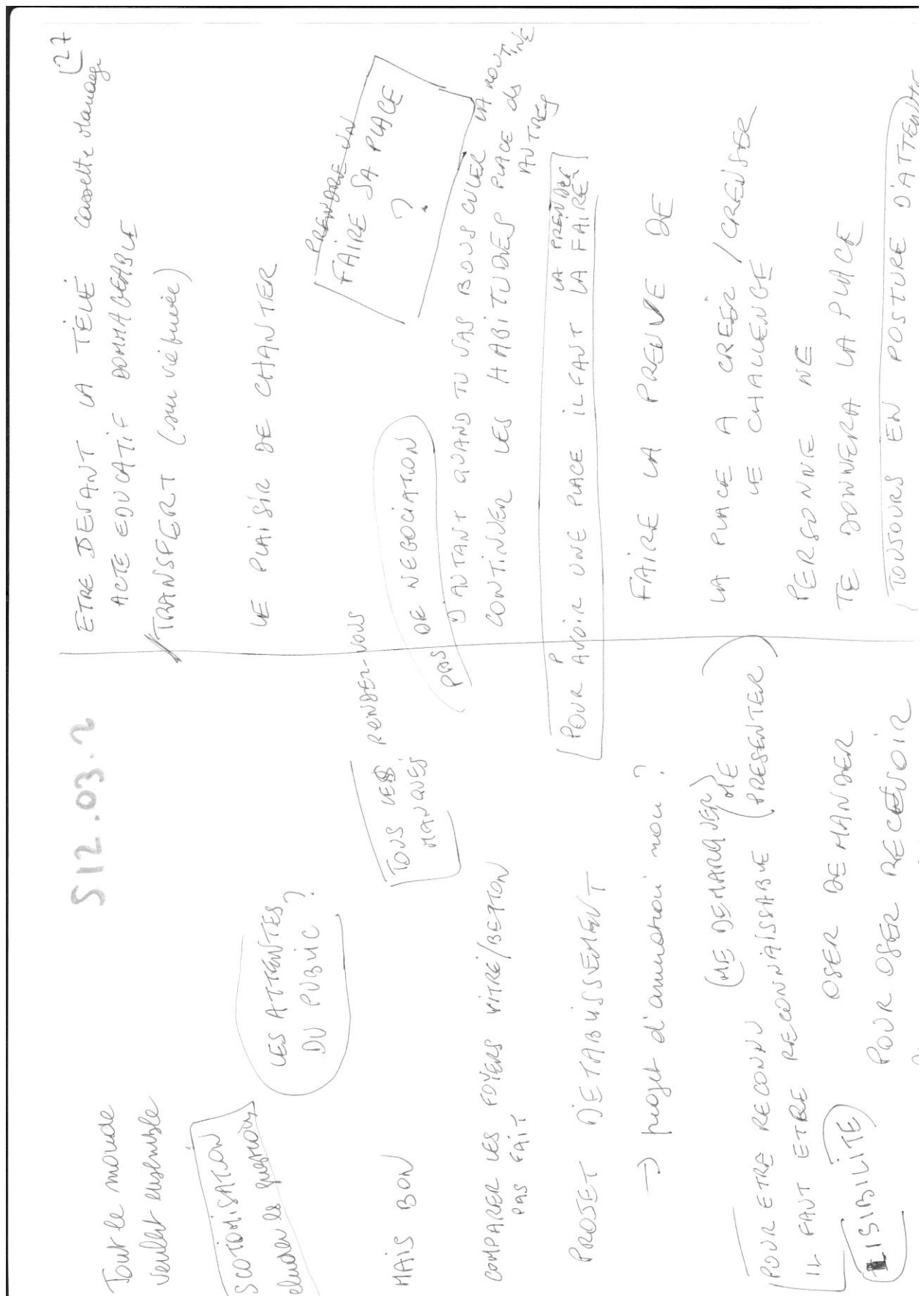
AVANT  
- Bloc  
c  
• Plan  
enfants  
(coulée  
structurée)  
M'IN-  
sans  
≠ coord  
= m'impl  
Boutade  
ds un PROJET  
her - Erne  
PORTEUR  
/conviolate  
mine  
pas de substructure  
baignade à l'hor

DOWN ARRIVER  
E / En danger  
de feu  
A 2 emplace  
et fuiste  
CORER  
out bruscul  
alen  
puer avec adq  
avec station Enfan  
CORWIN  
CORWIN  
clayton & rack  
reconider  
bender

S 11-03.2 c



361





extra Speckack

28

NE PAS HARCELER MES CONVOGUES

On ne peut pas prendre  
en charge le PATHOS des autres  
↳ il faut s'en écarter  
↳ les médiations externes

14.03.2

LES PRESUPPOSÉS  
d'image en tant qu'obstacle  
↳  
REFUSANCE FRONTAL  
# pas de négociation

ACTIVITÉ  
FANTASMATIQUE  
NEVROTIQUE

S'AFFRONTER  
dans le CHANGEMENT  
se PROTEGER, remplacer  
dans les REÇUS, Accueil  
des nouveaux



365

(31)

INCOHERENCES SUR L'OPERATIONNALISATION  
DES ROLES TOUT LE TEMPS

Bilan et Fonction ds 12 Peri School  
commencé de transmission avec CLAD  
demande du parents

DELEGATIONS <sup>matériel ou</sup> <sub>non</sub>  
EQUIPE SE RESPONSABILISE  
AVANT pour lui le  
fonctionnement du mode opératoire  
de l'équipe  
TERRAIN Fonctionnel - Fonctionnel  
le projet du CLAD exist

S4.04 { ou compte  
Honnêtement

COUSONS - PAS DE ANCE  
sur le pas les rôles  
redire les terrains

LA ORGANISATION  
LA TOUJOURS  
LA PATRIE

QUANTITATIF. QUALITATIF  
PAS FAIT EN TEMPS

L'AFFECT # or en HUIRE

2. MATHEMATES # CÉQUILIBRE

CO-RESPONSABILITE

FAMILIE  
des fixes

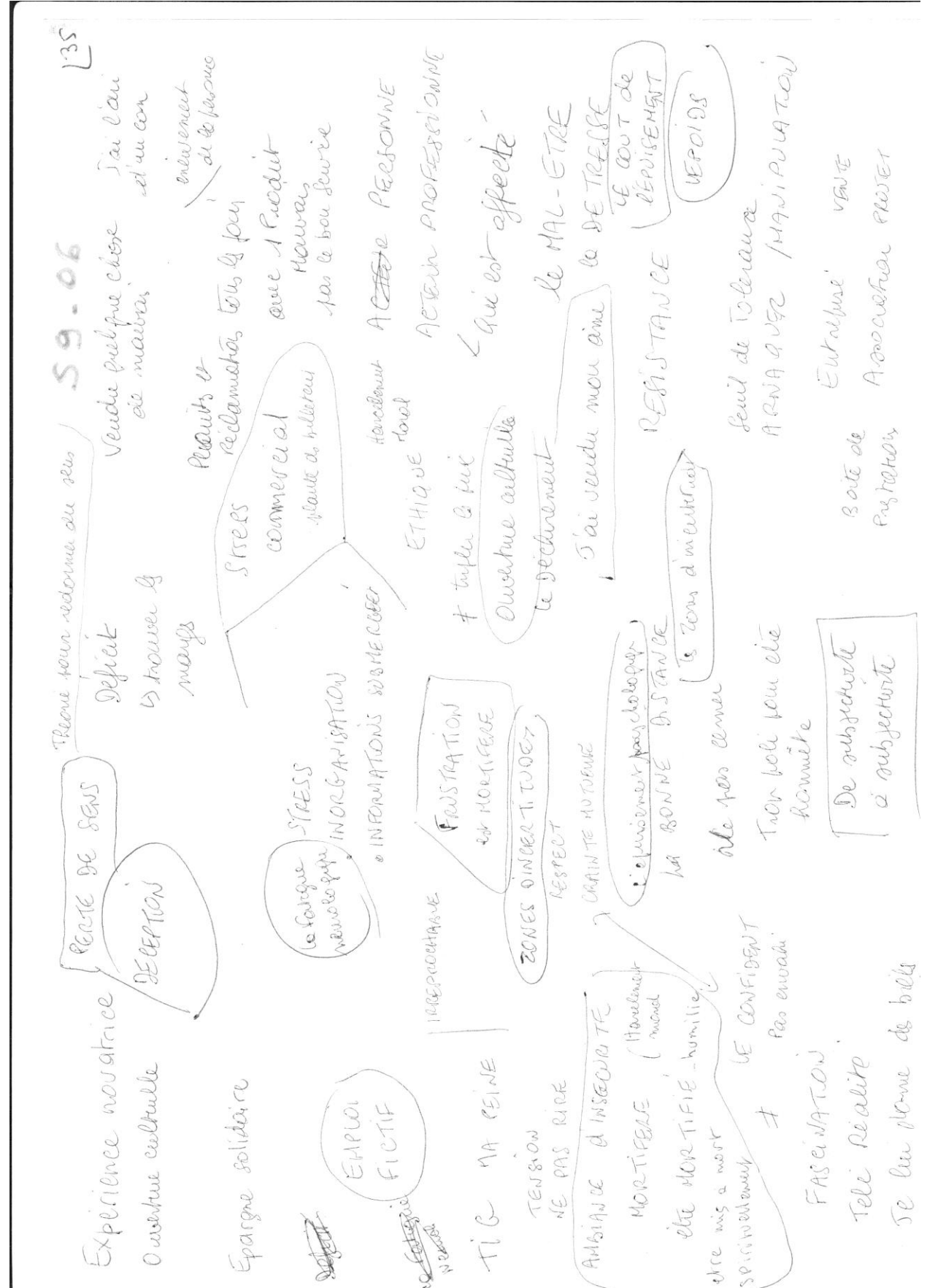
REMETTRE LES  
LIMITES

CO-RESPONSABILITE

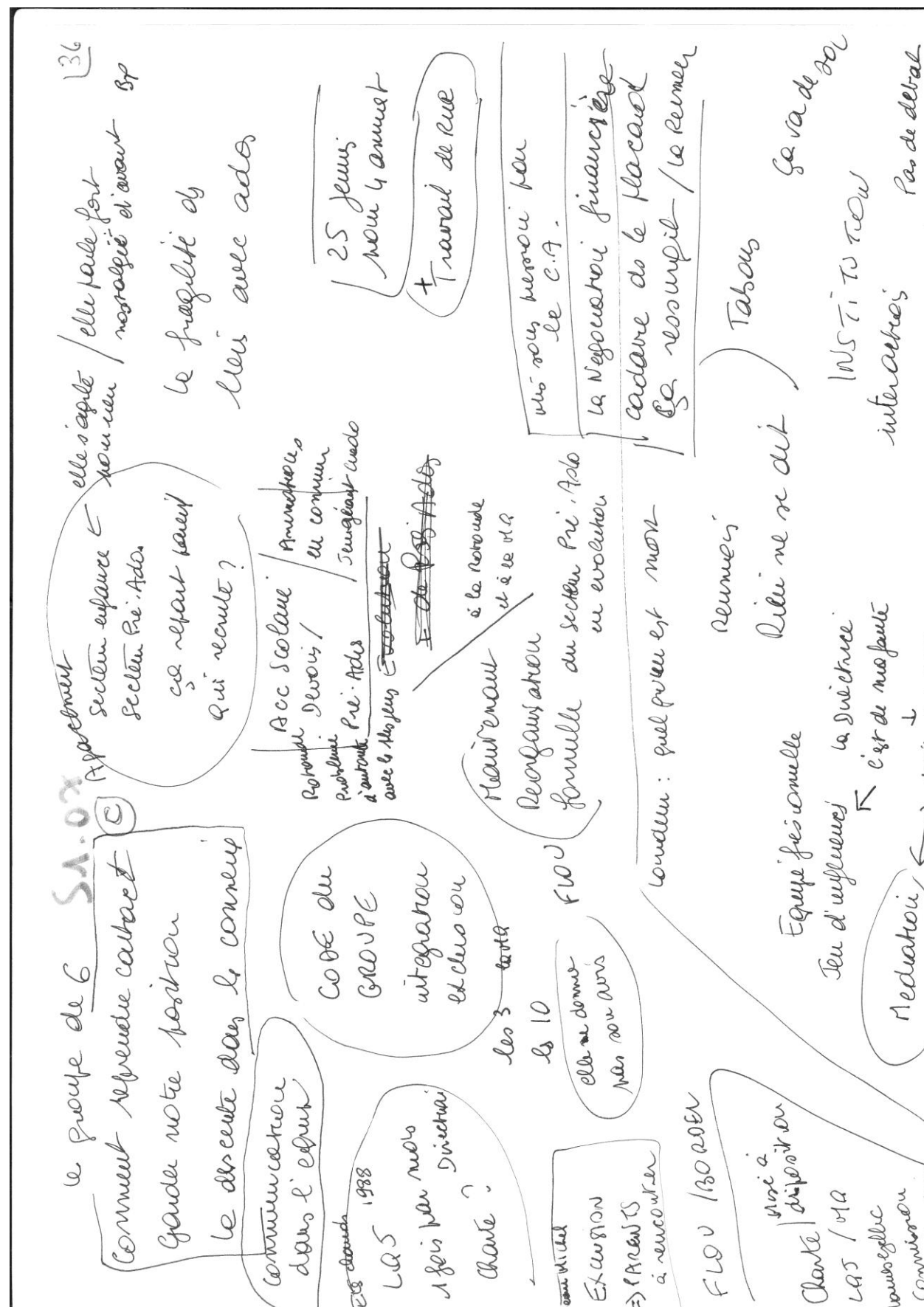
367

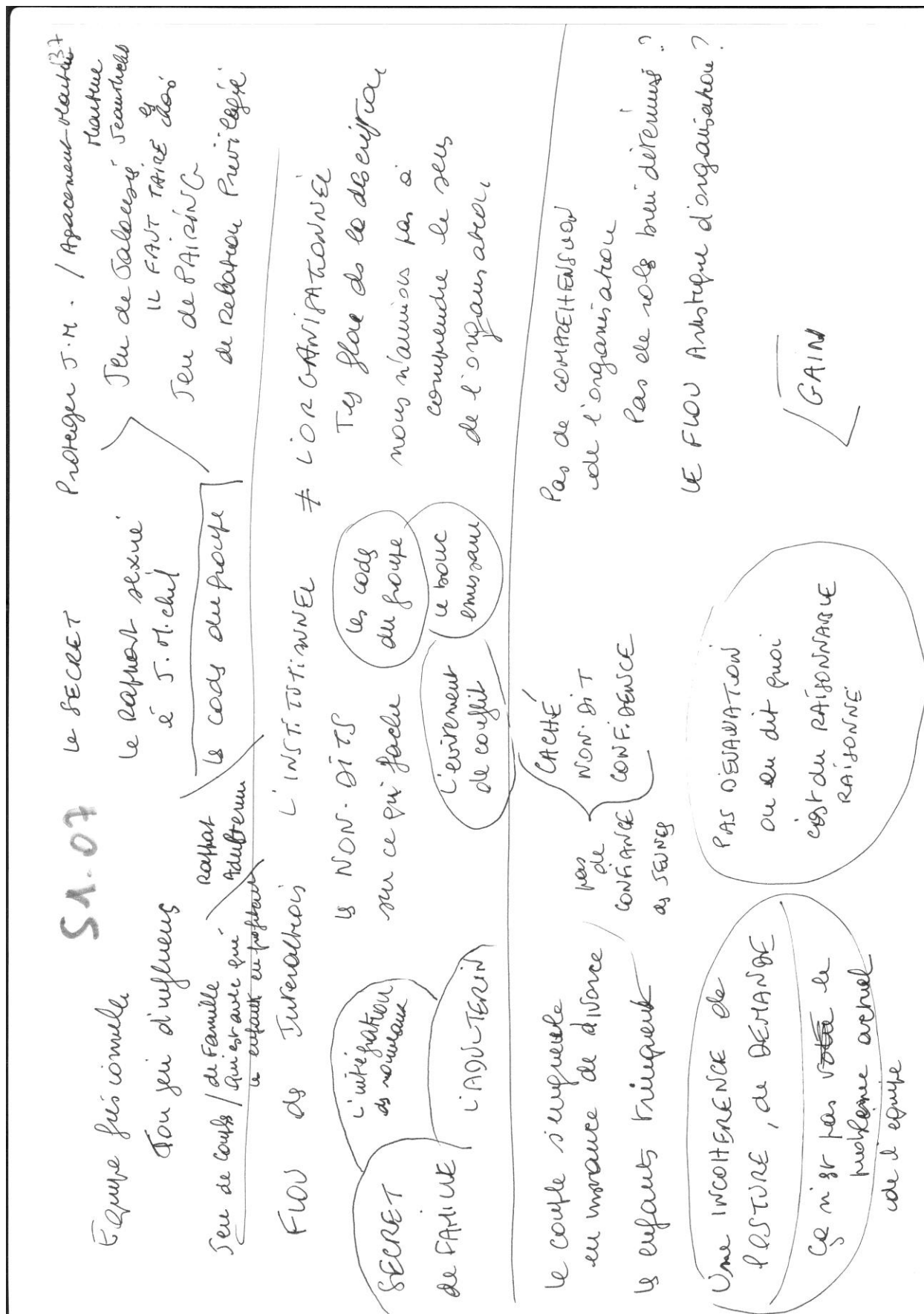


369













## **Tableau V**

### **BASE DE DONNEES**

Matrice de l'analyse comparative

Traitement des 100 prises de notes

### **Transcription par mots-clés, et par unités de sens**

Traitement des recueils des problèmes et d'analyse.  
Le recueil des faits n'est pas utilisé.

Les unités de sens sont répertoriées dans cinq catégories :

<b>Intra-individuel :</b>	difficultés des personnes
<b>Interrelationnels :</b>	difficultés de la communication et du dialogue
<b>Dynamique de groupe :</b>	difficultés de structuration d'équipe et de groupe
<b>Organisationnel :</b>	difficultés de management, de structuration des tâches et des fonctions
<b>Institutionnel :</b>	difficultés du politique, des valeurs et des significations collectives

	intra-individu	inter-relations, dialogue
01-00	1 cocon familial, où est la fureur de vivre	1 pas sur leur dos, ils viennent me voir
02-00	1 enfermé dans son ressentiment	1 je passe sur le terrain pour faire le point
	1 le kyste qui bouffe son énergie	1 être sidérée : ressasser le harcèlement
03-00		1 tester sa toute puissance en co-provoquant et co-manipulant
04-00	1 demande de figure d'autorité	1 ignorance, indifférence mutuelle et rejet
05-00		1 relation duelle au jeune survalorisée
06-00	1 violence , je me fache	1 relations malsaines, on a pas la même vision
07-00	1 fusion identitaire, devenir elle	1 à eux de faire le pas, ils sont en dette vu mon passé
08-00		1 cooptation, mise sous influence
09-00		1 le plaisir du jeu, d'avoir à convaincre
		1 on ne méconnaît pas, je ne convaincs pas
01-01		1 soutien identitaire fragilité/maturité : aider à grandir
		1 étapes de l'apprentissage : rapport à la loi, se donner des repères
02-01		1 la névrose du secret, la peur de partager, l'humiliation
03-01		
04-01		1 le mal-être de la liberté : brutalité du passage d'un milieu aseptisé, hyperprotecteur à un milieu autonome
05-01		1 le chaud-froid du rationnel et de l'irrationnel : passion des affects
06-01	1 changement de statut anxiogène	1 déviances dans les rôles, la jungle, la survie, les débordements
		1 interprétation, production fantasmatique sur les réorganisations de tâche
07-01		1 réunion défouloir, envahissement d'affects, famille-poubelle affective
		1 comprendre par empathie et non par compassion-sympathie
08-01		1 trouver la bonne distance, ni la copinie, ni la confidente des conflits
09-01		1 familiaux : me faire respecter, ne pas abuser et dépasser les limites
10-01		1 jeu d'inhibition/séduction : attendre la reconnaissance de l'autre
		1 vouloir changer l'autre, le faire fuir
11-01		1 implication : accompagnement pour faire faire ou faire à la place
12-01		1 faire le deuil d'être le chef d'orchestre, lâcher la place perfectionniste
13-01		1 la bonne distance : la confiance ou le copinage
01-02	1 volonté de revanche	1 rivalité sexuée, concurrence
		1 jeu relationnel de violence et d'intimidation
02-02		1 ses petits gars sont redevables
		1 solitude
03-02	1 ne pas céder sur mon désir	1 suspicion de copinage
	1 pas d'usure et de lassitude si impliqué	1 culpabilisation de la relation immédiate
04-02	1 position passive, identité défensive	1 ne voir que l'incompatibilité d'humeur
	1 s'enfermer dans la contrainte	1 interprétation sommaire, sans détails
	1 peur de la violence et de l'agressivité	1 tenir la posture d'autorité "la patronne"
05-02	1 dompter les affects, la loi de la jungle	1 tenir un interdit, règles du jeu explicités
	1 être aussi fort qu'eux	1 sans arbitraire
06-02		
07-02	1 angélisme, représentation de l'idéal	1 opacité : se connaître, se reconnaître
	1 identification /déception	1 opacité sur les contre-parties
08-02	1 nostalgie affective et militante	1 être sidérée, pas de réflexion et recul
	1 culpabilité enkystée : avoir été trahie	1 fatalisme
09-02		1 provocation, résistance, blocage
	1 demande fusionnelle exorbitante	1 militant militaire
10-02	1 sentiment d'abandon	1 relation infantile, rapport de rivalité dans la fratrie
	1 demande de pouvoir parental	1 reconnaissance sur le mode récompense/punition
		1 la famille fonctionne au non-dit
11-02		1 c'est la faute de l'autre
12-02	1 s'affirmer par l'agressivité -névrose	1 arbitraire de la hiérarchie
		1 pas les mêmes normes sur la figure d'autorité
13-02		1 frustration de la position d'intermédiaire
14-02		1 éloignement du public
15-02	1 ma jeunesse, manque de confiance	1 être utilisé pour prendre une décision imprenable
	1 sentiment d'impuissance	1 jouer sur les décalages à la norme
16-02		1 créer la confiance, la juste distance entre jeunes et adultes
01-03.1		1 se différencier pour être partenaires chacun sa fonction et rôle
02-03.1		
03-03.1	1 boulimie de travail, hyperperfectionniste	1 ressassement, image de bras cassés
04-03.1		1 pas le droit à l'erreur, doit être irréprochable
05-03.1	1 sidérée par l'agression verbale	1 se croiser, se dénigrer, pas de reconnaissance mutuelle, opacité
		1 culture de l'autorité : aboyer les ordres, lunatique, colérique, démagogique
06-03.1		1 critiques affectives sur les personnes et non sur les fonctions
07-03.1		
08-03.1	1 harcèlement, personne atteinte	1 conflit armé, relations de belligérants
09-03.1		1 lutte de places vieux-jeune, femmes : peur de se faire bouffer
		1 sentiments exacerbés
10-03.1	1 impressionné, sidéré par le savoir	1 se justifier, identité défensive, hyperactivité, se protéger
	1 dévalorisation, infériorisation	1 fragilité de la promotion sociale : blessé par le déni, la dénégation
11-03.1	1 peur endémique de la violence	1 tenir la figure d'autorité, remise en cause dans le modèle parental
	1 frustration	1 matérialiser la règle, leur boulot est de se confronter, transgresser
12-03.1		1 sidération face à l'acte ou au mot violent, ordurier, raciste
13-03.1	1 se mettre en échec, en déni de soi	1 l'auto-censure face à la figure d'autorité hiérarchique
		1 dépendance à la toute puissance maternelle qui donne les ordres

	dynamique du groupe	organisation : objectifs et taches
01-00	1 s'expliquer en face à face, réglo entre nous 1 être au courant, interlocuteur, médiation	1 mon savoir faire : j'ai crée tous les postes 1 j'ai atteint mes objectifs en 5ans : tourner en rond
02-00	1 demander aux autres de prendre parti 1 avoir foi en la victime, ou avoir peur de la guerre des chefs	1 la névrose du chef réactive les névroses archaïques 1 révolutionner le système brutalement
03-00	1 activité en continue sans temps de feed-back 1 pas de concertation, négociation	1 statuts indéfinis / ne pas pouvoir revendiquer 1 complexification des rôles d'où repli
04-00	1 en attente de rôle attribué, pas de risques	1 bricolages d'activités, quelle visibilité du projet 1 défensive : peur de l'assimilation aux surveillants
05-00	1 monde clos, en famille, où est le vrai monde 1 équipe de travail solidaire, décisions fluides	
06-00	1 leader dérangeant, délit de grande goule	1 pas de revendication collective sur les dysfonctionnement
07-00	1 lieu privatif, pas de travail d'équipe	1 on m'a attribué cette place
08-00	1 cadre solide pour nous tester, qualibrer mon adhésion	1 devenir chef en ayant la responsabilité de projet
09-00	1 te refiler ce qui ne plait pas au coordonnateur	1 répartition floue des tâches et des responsabilités
01-01	1 s'expliquer devant les autres, apprendre à débattre, contrat commun	
02-01	1 leader autocratique, division conception/exécution 1 chacun interprète son poste, obliger de faire la preuve de sa	1 flou des décisions en coll locale : technicien ou élu 1 complaisance de la situation, se défausser sur l'autre
03-01	1 enjeu de transmission du projet éducatif 1 qu'est ce qui fédère	1 organisation morcelée, ne pas faire collectif 1 figuration fantôme des bénévoles par rapport aux techniciens
04-01	1 pas de collaboration sur l'accompagnement, sur la 1 compatibilité	1 aucun accès à l'organisation surplombante, pas de convention 1 sous-traitant : commande d'une prestation de services
05-01	1 lieux institués de médiation pour crever les abcès et les non-dits 1 attitude défensive : préserver sa propre marge de liberté,	1 mettre la pression pour guerre d'influences en extériorité 1 brutalité du passage d'une asso "entresoi" dissoute à un
06-01	1 machinations	1 fonctionnement d'entreprise de 60 salariés : organigramme,
07-01	1 un clan compétent avec ses normes, son histoire de 1 souffrance et de combat, ses règles du jeu face à un pro	
08-01	1 dépendance des gens de peu, assistés et exclus, quelles 1 potentialités	
09-01		
10-01		
11-01	1 délégation équilibrée et juste pour niveaux de participation 1 sans appropriation risque de démobilitation	1 médiation, aller dans le sens de qui, de quels intérêts 1 vendre la prestation de services à création de partenariat
12-01		
13-01	1 alliances si enjeux forts, légitimités à s'allier contre leader auto	
01-02	1 se neutraliser, se rendre impuissant 1 rendre l'autre incompetent 1 refuser l'intégration du nouveau 1 insécurité, deuil d'une équipe sécurisée	1 pas de médiation de l'équipe 1 dépense d'énergie sans créativité 1 ne pas déléguer, s'appuyer sur compétences 1 ni coopération, ni concertation
02-02	1 convivialité, connivence, fusionnel 1 signaux d'alerte sur le collectif	1 réunions sur petits détails techniques 1 se battre pour le financement des postes
03-02	1 remettre le public en désir, en passion 1 spectateur décalé et frustré	1 rapport instrumental à son travail démouvant 1 plainte de ne pas être informé et consulté
04-02	1 pas d'interactions avec l'équipe 1 ne pas rendre visible ce que tu apportes	1 soumission pour se protéger 1 l'opportunité de la démarche externe ISO
05-02	1 toute puissance du groupe qui fait peur 1 qui se sent impuni	1 pour développer le secteur animation
06-02	1 recueil de la plainte des victimes, protéger	
07-02	1 conflits d'intérêts, peu de négociation	1 pouvoir manœuvrier 1 réunionite sans traces écrites
08-02	1 sauveur messianique, super woman 1 bénéfices retirés de la situation	1 manipulation de la personne et du rôle
09-02	1 je suis là pour redonner du sens 1 pas faire de l'innovation tout seul	1 changement non expliqué, sans étapes 1 conflit sur évolution de fonctions et réorganisation
10-02		
11-02	1 oser demander, expérimenter, dire ses attentes 1 réciprocité du partage, interactivité	1 la vitrine, le marketing devient la finalité 1 instrumentalisation, politiquement correct pour subventions
12-02	1 intégrer l'élément dérangeant, le marginal	1 jouer le rôle sans le statut
13-02	1 formation technique des bénévoles, pas auteurs 1 le réseau n'existe pas	1 boulimie plutôt que délégation 1 légitimité en tant que représentant de l'organisation
14-02	1 concurrence, méfiance, tensions	1 développement d'entreprise et des prestations
15-02	1 prises de décisions contradictoires des bénévoles 1 pas de débat et d'informations, pas de lisibilité	1 rôle du bénévole employeur/rôle du technicien 1 représentations dans les lieux de décision
16-02	1 communautarisme, s'annexer les lieux 1 poser les normes à chaud, faire le pompier	1 pas d'espace de régulation pour avoir un feed-back 1 pas de dispositif de co-formation
01-03.1	1 pas de reconnaissance mutuelle, déni du travail bénévole	1 logistique stressante, les bénévoles speedés
02-03.1	1 entre dynamisme, vie et tristesse, cloisonnement	1 dévalorisation des compétences
03-03.1	1 ne pas s'autoriser aux responsabilités par respect hiérarchique	1 exploitation de la petite fourmi travailleuse
04-03.1	1 communication par cahier de liaison, non traitement de l'info	1 division du travail entre bloc éducatif et bloc administratif
05-03.1		1 terrain de stratégies militaires et de récompenses
06-03.1	1 fusion de l'équipe avec ses codes, ses rituels de langage qui 1 fait bloc, suprématie, exclusion des bénévoles qui	1 problèmes de places, de parts, de pouvoirs entre professionnels et b
07-03.1	1 confusion entre non-directivité et laisser faire : flou pédagogique	1 organisation commerciale, les "vendeurs" sont les boucs émissaires
08-03.1		1 gangrène entre salariés, chef du personnel, employeur
09-03.1	1 lutte d'influences : voler son bébé, être au menu du festin 1 je suis redevable, je suis sous influence	1 conflits de légitimité entre techniciens et bénévoles politiques 1 confusion des rôles, flous des fonctions/postes
10-03.1	1 place assignée, difficulté à s'émanciper, se dégager 1 peu de lisibilité sur l'évolution de l'action et sa légitimité	1 passer des emplois précaires à un cadre de coordination
11-03.1	1 être en présence, pré-requis des échanges ados-adultes 1 expression de l'angoisse, sentiment d'abandon, appel à 1 l'aide	
12-03.1	1 annuler une relation de confiance sur un soupçon, enkyster le 1 non-dit	1 racisme quotidien, discours hypersécuritaire 1 peur du débordement des jeunes
13-03.1		1 gérer l'absentéisme et la démotivation voire incompétence

	instititutionnel, significations et valeurs
01-00	1 me ressourcer par le sens de l'action 1 apprentissages de la vie sociale atteints
02-00	1 exprimer la galère pour évacuer le fantasme
03-00	1 opposition défensive, c'est établi, les portes sont fermées 1 entretenir le flou, subir l'exécution, se priver de la liberté associative
04-00	1 définir les apprentissages de vie sociale pour les jeunes dans un lieu éducatif
05-00	
06-00	1 sur quels principes on ne transige pas
07-00	
08-00	1 reconnaissance sociale, de compétences
09-00	1
01-01	1 inconfort de la fonction éducative, médiation éthique/morale 1 contrôle oet/ou accompagnement
02-01	
03-01	
04-01	
05-01	
06-01	
07-01	
08-01	
09-01	
10-01	
11-01	
12-01	
13-01	
01-02	1 abus de pouvoir, manipulation, vexation, trahison 1 chacun potentiellement dangereux pour l'autre 1 risque des sanctions
02-02	1 incapacité aux réunions d'orientation
03-02	1 le désir c'est prendre des risques, critiquer c'est aimer
04-02	
05-02	1 leur apprendre à dire merci :éducation à des comportements 1 intégrer ceux qui dérangent
06-02	1 le travail sur la rumeur, les préjugés, intégration de la différence
07-02	
08-02	
09-02	
10-02	
11-02	1 se fédérer pour mutualiser des savoirs, des énergies
12-02	
13-02	1 position d'attente de l'information descendante sur le projet politique culturel 1 pas de réponses aux cultures locales, adhésion locale
14-02	1 conflits de valeurs militantes
15-02	
16-02	1 prendre parti, éducatif et répressif 1 co-culture : les normes de chacun
01-03.1	
02-03.1	
03-03.1	
04-03.1	
05-03.1	
06-03.1	
07-03.1	
08-03.1	
09-03.1	
10-03.1	
11-03.1	1 espace interstitiel d'accueil de la provocation/déviance : inclure/exclure 1 mineur de fond pour comprendre ce qu'ils veulent, on ne s'occupe plus de nous
12-03.1	
13-03.1	



	intra-individu	inter-relations, dialogue
14-03.1		1 relation duelle de harcèlement et non une confrontation de rationalité à rationalité, la perversion se nourrit du conflit
15-03.1		1 s'autoriser à donner son avis, échange de points de vue ou affrontement verbal et physique, passage à l'acte violent
16-03.1		
01-03.2		
02-03.2		1 rassurer
03-03.2		1 donner de la lisibilité pour être légitime
04-03.2	1 s'ennuyer dans la routine, démotivation	1 force de propositions, donc autonome 1 communication par pétition, trahison
05-03.2	1 dévalorisation professionnelle	1 relation privilégiée par la médiation technique livre 1 pour recevoir, le droit de donner son point de vue
06-03.2		1 soutenir contre la stigmatisation
07-03.2		1 position défensive, hiérarchie des savoirs
08-03.2	1 épuisement, répartir l'énergie	1 écriture à 4 mains, réalisation tout seul
09-03.2		1 secret de la confiance, interprétation du danger
10-03.2		1 se comprendre à demi-mot : pour oser-recevoir 1 il faut oser-demander. Attitudes de fuites
11-03.2		1 accompagnement : pas simple présence sympathique
12-03.2	1 toujours en posture d'attente	1 pour être reconnu, être reconnaissable, se démarquer
13-03.2	1 ressentimental et préjugés	1 affectif : proximité ou évitement
14-03.2	1 activité fantasmatique	1 méfiance et relation frontale
15-03.2		1 pas de soutien
16-03.2		1 écoute du bien-fondé de la demande des jeunes, pas mon jugement
01-04	1 ta propre soumission à l'autorité	1 soumission au mono-pouvoir autocratique (hobereau rural) 1 tout le monde lui laisse le pouvoir, il prend le rôle qu'on lui donne
02-04		1 enkystage historique : revendications récurrentes 1 pas à l'autre de construire ta légitimité et ton autorité
03-04	1 être affectée, enfermée	1 pairing haine-amour entre collègues-amies : relation fusionnelle 1 transfert, projection et contre-transfert : parasiter, être redevable
04-04		1 "big mama" maternante, surprotection, les empêcher de grandir
05-04		
06-04		1 attaques sur l'intime, l'affect, la relation pédagogique "copinage"
07-04	1 ne pas savoir dire non, besoin d'être aimé 1 ne pas prioriser dans toutes les urgences	1 enfermer dans une relation interpersonnelle antagoniste
01-06		1 représentation interculturelles sans code commun 1 trouver le choc cognitif convaincant, dans leur logique d'action
02-06		1 dompter, mettre à distance l'affect et la confusion par l'humour 1 savoir tenir la figure d'autorité malgré la peur
03-06		1 évacuer le passif dans l'équipe traumatisée 1 consensuel mou en gardant les secrets, les non-dits
04-06	1 mon niveau de compétences atteint ? 1 hiérarchie filiale, dépréciation, être redevable	1 relations privilégiées : être affecté par la réussite ou l'échec des autres 1 sentiment de responsabilité
05-06	1 tension, pas de diplomatie, ni patience 1 gérer ses peurs, être sur la défensive	1 rapports de places, de concurrence déloyale 1 tout le monde est en danger, laminés ensemble
06-06	1 culpabilité, ressentiment 1 besoin d'être réconfortée	
07-06		1 présence rassurante et dissuasive, cohabitation, quelle demande
08-06	1 réactivation de son expération scolaire	1 co-alimenter le conflit, jalousie de femmes, non-réussite
09-06		1 ambiance insécure, mortifiante, mal-être et détresse 1 épuisement psychologique pour garder la bonne distance
10-06		1 agression caractérielle, pas d'argumentation rationnelle 1 appariement, couplage et divorce, laver linge sale en famille
11-06		1 évitement sur la mission/métier d'accompagnement 1 opposition sur l'expertise, personne ne cède
12-06		1 conflit dans le non-dit : non implication et/ou explosion
01-07	1 évitement du conflit, non-dits	1 jeu de couples, les enfants en profitent ou trinquent
02-07	1 ne pas s'autoriser par loyauté	1 manque d'informations qui nourrit l'irrationnel, l'anxiété
03-07		1 ne pas donner la lecture des normes de copinage "allants de soi"
04-07	1 démotivation, fatalisme	1 intrus non légitime : délaissement, rejet
05-07	1 identité ambivalente : plaisir/frustration 1 sur la défensive, difficulté à faire des choix	1 peur de décevoir, de déplaire : attente de retour positif 1 autoritarisme à abus de pouvoir pour être gratifié
06-07		1 être présent, mettre la main à la patte pour être crédible 1 face à face : rationalité à irrationnel, perversion per-via
07-07	1 être sidérée, scotchée, impuissante 1 être dans la posture dominée /dominant	1 être rendue impuissante
08-07		1 interactions immédiates d'agression, de jugement, de colère
09-07	1 je n'en pense pas moins mais je ne dis pas	1 agression et défensive, non régulation dominant-dominé
10-07		1 frustrations
11-07	1 haine et amour : affects pas gérés	1 concurrence et compétition pour prouver son savoir
	<b>41</b>	<b>86</b>

	dynamique du groupe	organisation : objectifs et taches
14-03.1	1 savoir descendant technocratique des pros 1 contre sociologie ascendante : reformuler les paroles d'élus	1 référents concurrents : flou des commandes 1 passif de démissions, harcèlement
15-03.1	1 le plus mortifère, un conflit latent ou un conflit sur table 1 pas d'espaces de régulation pour prendre les décisions	1 pas d'anticipation, arbitrage mou
16-03.1	1 autarcie de la famille : compétitivité dans la fratrie, jalousie, rivalités 1 préparation de l'héritage, testament, affiliation désignée	1 passe-droits, flou des instances responsables et du cadre de travail 1 embauches au petit bonheur, erreur de castings
01-03.2		
02-03.2	1 passer du "on" à "nous" porteur de projet	1 représentations des partenaires sans engagement
03-03.2	1 pas d'action fédératrice	1 jeux d'influences entre organisations
04-03.2	1 impatience, oublier des étapes, travailler seul 1 ne pas faire participer, rupture de dialogue	1 enfermement dans un lieu
05-03.2	1 pas passer de la relation de face à face à la relation d'équipe 1 ne pas s'impliquer, rester en extériorité, ne pas soutenir	
06-03.2	1 partenariat intérieur école - extérieur quartier	1 bousculer, être teigne, revendication, administration entend,
07-03.2	1 confiance pédagogique pour compagnonnage	1 donner du temps pour réfléchir, pour créer des outils
08-03.2	1 chacun ne met pas sa part, ça périclité	1 cout de l'expérimentation non pris en compte
09-03.2	1 tenir dans ma règle, tenir sa parole, rappel au contrat 1 pas d'interactivité entre compétences terrain et siège	1 tenir dans ma règle, tenir sa parole, rappel au contrat 1 bureaucratie, prestations de service,
10-03.2	1 chacun marque son territoire, pas d'interlocuteur	1 légitimité du statut syndical marqué
11-03.2	1 se réfugier dans rituels, habitudes si taches pas claires	1 définir incompétences, résistances
12-03.2	1 faire la preuve de, challenge de la place à creuser	1 à la marge: vacations et roulement de l'équipe
13-03.2	1 fonctionnement familial, être dépossédé de son bébé	1 remise en ordre, pas de négociation
14-03.2	1 pathos, harceler les collègues pour prendre parti	1 médiation inspection du travail pour harcèlement moral
15-03.2	1 pas de mise en présence, pas de réunions	1 pas de transmission d'informations
16-03.2	1 accompagner projets qui ne me plaisent pas 1 asso sur le mode familial, communautarisme	1 fragilité professionnelle : pas de convention, accord tacite
01-04	1 rébellion naïve, pas d'alliances stratégiques	1 plus erreurs comptables
02-04	1 le moral du groupe selon les cadavres exquis historiques 1 la raison de ne pas faire, de freiner, de boycotter, de saboter	1 faire jouer au cadre intermédiaire le rôle de contremaître : 1 faire le ménage ou porter les revendications
03-04	1 relations familiales de fratrie, ne pas sortir de l'enfance	
04-04	1 mise en dépendance, ne pas grandir : idem et non altérité	
05-04	1 incapacité à déléguer, remettre des limites, pas de confiance	1 incohérences sur l'opérationnalisation, toujours débordés
06-04	1 franchise éducative non respecté, les jeunes perçoivent	1 pas d'interaction entre les secteurs : schizophrénie ?
07-04	1 enjeux de personne et non enjeux de projets 1 médiation du chef de tribu incontournable	1 violence de la structure, lieu de non dit 1 enfermé dans conflit hiérarchique, relation antagoniste
01-06	1 face aux informations incompréhensibles et moralisantes 1 sentiment de n'être jamais respectés	1 zones d'incertitude qui engendre angoisse et manipulation 1 déni des droits et devoirs, sanctions jamais claires
02-06	1 équipe dénigrée, profiter des failles, victimisation	1 légitimité de chef de personnel, dans le raisonnable
03-06	1 s'autoriser à être chef, conciliateur et facilitateur 1 enlever les prérogatives dispensées par petits morceaux	1 tableau de bord des taches : pas de face à face 1 nouveau label : enjeu stratégique, vitrine
04-06		1 obligation de faire attention au cadre 1 instabilité des conventions
05-06	1 guerre de territoires, conflits d'intérêts 1 incapacité à alliance ou complémentarité/collaboration	1 traumatisme des licenciements
06-06	1 appariement des bénévoles contre le professionnel 1 vie de "famille" avec conflits de place, d'héritage	1 développement non maîtrisé, va trop vite, essoufflement 1 gestion du personnel violente et incompétente
07-06	1 la routine, le traintrain, les rituels contre l'angoisse	1 déni du travail de collectage : pas de rétroactivité
08-06	1 milieu mortifère de dénigrement, être "traité"	1 organisation en souffrance, harcèlement
09-06	1 frustration, seuil de tolérance à l'arnaque et manipulation 1 jeu sur les zones d'incertitudes pour crainte mutuelle	1 stress, inorganisation, plaintes et réclamations 1 plus projet d'asso culturelle mais vente de prestations
10-06	1 société traditionnelle de famille, de tribu avec leader 1 paternaliste, charismatique; bénévole lieu de compensation	1 pas d'organisation organique : pouvoirs irrationnels 1 soumission, faire tampon, pas la fonction de direction
11-06	1 conflit d'autorité, pas de réunion de travail d'équipe, 1 jouer au chat et à la souris, conflit opaque, sans communication	1 zones d'incertitudes sur les fiches de poste, pas d'arbitrage 1 augmente jalousies et perversité interpersonnelle
12-06	1 crise d'identité, pas de climat de confiance pour avoir foi	
01-07	1 équipe fusionnelle avec jeu de pairing et jeu de jalousie	1 l'organisation dans un flou artistique, pas de compréhension
02-07	1 posture défensive, défendons chacun le peu qu'on a	1 ne voir que les contraintes, annuler les ressources
03-07	1 ne pas intégrer l'intrus dans le bébé que nous avons créé	1 ne pas poser la loi, la sanction est injuste, gangrène
04-07	1 interactions négatives, ne rien voir de positif ou de potentiel	1 comité de pilotage adultes en parallèle des jeunes 1 ils se fichent de moi ou
05-07	1 activiste, redevable : je ne sais pas dire non 1 leaders charismatiques dans un milieu populaire rude	1 ils sont impuissants à me proposer autre chose
06-07	1 légitimité par la valeur travail : de intrus à ressource	1 gestion opaque
07-07		1 pas le droit de virer le bénévole
08-07	1 disproportionner les petits clashes, pas de rationalité	
09-07	1 pas de vie d'équipe, ne pas réfléchir à sa pratique	1 lieu enfermé, pas de système ouvert, les uns sur les autres
10-07	1 désaccords pédagogiques sur projet et activités	1 stéréotypes et non communication
11-07	1 désaccord sur les finalités pédagogiques	1 hiérarchie et cloisonnement, flicage de l'exécution
	88	82

	institutionnel, significations et valeurs
14-03.1	
15-03.1	1 laïcité devenu sujet trop sensible, ne pas en parler : un tabou communautarisme, poids du culte, rôle des grands frères
16-03.1	
01-03.2	
02-03.2	
03-03.2	1 résultats insatisfaisants sur paix sociale
04-03.2	
05-03.2	
06-03.2	1 être instituant, mettre en relation, en lien social
07-03.2	
08-03.2	1 problème éthique : des clients, un produit commercial: trouver du sens
tenir dans	tenir dans ma règle, tenir sa parole, rappel au contrat
10-03.2	1 projet fédérateur : un fil à la patte ou une force
11-03.2	
12-03.2	1 animation occupationnelle dans le projet d'établissement
13-03.2	
14-03.2	
15-03.2	
16-03.2	refuser la demande des jeunes (consommation) ou non
01-04	1 vie et mort des organisations para-administratives, municipalisation chronique d'une mort annoncée
02-04	
03-04	1 différencier projet de soins et projet d'animation
04-04	
05-04	1 légitimité des projets : pour quels publics
06-04	
07-04	
01-06	1 transposer d'une culture à une autre : interprétation, traduction, trahison l'interculturel : eux doivent être comme nous ?
02-06	1 impuissance des adultes face à la toute puissance des jeunes
03-06	1 se désengager des rivalités politiques, enjeux de pouvoir/contrepuissance: devenir technicien apolitique ?
04-06	1 conflit de valeurs : modéliser, formater le public porteur de projets valeurs affichées : économie sociale et solidaire, charte d'utilité sociale pour un territoire
05-06	
06-06	
07-06	1 sens du métier en construction, quelle mission : médiation -prévention de la déviance
08-06	
09-06	1 problème éthique : j'ai vendu mon âme, déception et déchirement sur la perte de sens, ouverture culturelle
10-06	1 paradoxe : lieu riche de ses bénévoles dans l'action culturelle légitime mais démocratie interne annulée
11-06	
12-06	
01-07	
02-07	
03-07	
04-07	
05-07	
06-07	1 communautarisme, société tribu solidaire, les femmes décident plaquer le modèle socioculturel classe moyenne
07-07	
08-07	
09-07	
10-07	
11-07	
	<b>33</b>

## TABLEAU VI

Analyse Comparative des Unités de sens de l'analyse de pratiques

Étude du discours porté sur les dysfonctionnements proposés dans les études de cas

Classement de la catégorie « **INSTITUTIONNEL** »

Les unités de sens sont répertoriées dans trois catégories :

Difficultés de **l'interculturalité**  
Difficultés de **la démocratie**  
Difficultés du **projet éducatif**

## Les attentions à l'inter culturalité

- 01-06 L'interculturel : eux doivent être comme nous ?
- 06-07 Plaquer le modèle socioculturel des classes moyennes
- 16-02 Co-culture : les normes de chacun
- 05-02 Le travail sur la rumeur, les préjugés, intégration de la différence
- 02-00 Exprimer la galère pour évacuer le fantasme
- 05-02 Intégrer ceux qui dérangent
- 11-03 Espace interstitiel d'accueil de la provocation/déviance : inclure/exclure
- 03-02 Le désir c'est prendre des risques, critiquer c'est aimer
- 15-03 Laïcité devenue sujet trop sensible, ne pas en parler : un tabou
- 15-03 Communautarisme, poids du culte, rôle des grands frères
- 06-07 Communautarisme, tribu solidaire, les femmes décident
- 01-06 Transposer d'une culture à une autre : interprétation, traduction, trahison
- 09-06 Ouverture culturelle : déception et déchirement sur la perte de sens
- 10-06 Lieu riche de ses bénévoles dans l'action culturelle légitime
- 13-02 Position d'attente de l'information descendante sur le projet politique culturel
- 13-02 Pas de réponses aux cultures locales, adhésion locale

## La fragilité du fonctionnement de la démocratie

- 10-06 Démocratie interne annulée
- 10-03.2 Projet fédérateur : un fil à la patte ou une force
- 11-02 Se fédérer pour mutualiser des savoirs, des énergies
- 03-00 Opposition défensive, c'est établi, les portes sont fermées
- 03-00 Entretenir le flou, subir l'exécution, se priver de la liberté associative
- 04-06 Economie sociale et solidaire, charte d'utilité sociale pour un territoire
- 03-06 Se désengager des rivalités politiques, enjeux de pouvoir/contrepuvoir
- 03-06 Devenir technicien apolitique ?
- 01-00 Me ressourcer par le sens de l'action
- 09-06 Problème éthique : j'ai vendu mon âme
- 01-04 Vie et mort des organisations para-administratives, municipalisation

## Les contradictions de la posture d'éducation normative et/ou émancipatrice

- 07-06 Sens du métier en construction, quelle mission : médiation - prévention de la déviance
- 04-06 Conflit de valeurs : modéliser, formater le public porteur de projets
- 05-02 Leur apprendre à dire merci : éducation à des comportements
- 03-02 Ne pas couper les ailes du désir
- 04-00 Définir les apprentissages de vie sociale pour les jeunes dans un lieu éducatif
- 01-00 Contrôle et/ou accompagnement
- 03-03.2 Résultats insatisfaisants sur paix sociale
- 02-06 Impuissance des adultes face à la toute puissance des jeunes
- 11-03 Mineur de fond pour comprendre ce qu'ils veulent, on ne s'occupe plus de nous
- 12-03.2 Animation occupationnelle dans le projet d'établissement
- 01-01 Inconfort de la fonction éducative, médiation éthique/morale
- 05-04 Légitimité des projets : pour quels publics
- 16-03.2 Refuser la demande des jeunes (consommation) ou non
- 09-06 Problème éthique : des clients, un produit commercial: trouver du sens
- 08-00 Reconnaissance sociale de compétences
- 01-00 Apprentissages de la vie sociale atteints

## TABLEAU VII

### Analyse Comparative des Unités de sens de l'analyse de pratiques

Étude du discours porté sur les dysfonctionnements proposés dans les études de cas

Classement des catégories « **DYNAMIQUE DE GROUPE** » et « **ORGANISATIONNEL** »

Les unités de sens sont répertoriées dans deux catégories :

Difficultés de **participer à la décision**

Difficultés de **se mobiliser**

## TABLEAU 7 S'ENGAGER

### *Dans la dynamique du groupe*

#### DECISIONNEL

##### Avoir une place pour prendre part

10-03-1	place assignée, difficulté à s'émanciper, se dégager
01-06	médiation du chef de tribu incontournable
04-00	en attente de rôle attribué, pas de risques
02-00	demandeur aux autres de prendre parti
09-03-1	je suis redevable, je suis sous influence
05-03-2	ne pas s'impliquer, rester en extériorité, ne pas soutenir
04-02	ne pas rendre visible ce que tu apportes
02-03-1	entre dynamisme, vie et tristesse, cloisonnement
12-02	intégrer l'élément dérangeant, le marginal
12-06	crise d'identité, pas de climat de confiance pour avoir foi
02-01	chacun interprète son poste, obliger de faire la preuve de sa place

##### Le déni de l'autre

01-02	se neutraliser, se rendre impuissant
01-02	rendre l'autre incompetent
11-03-1	Expression de l'angoisse, sentiment abandonnique, appel à l'aide
03-04	mise en dépendance, ne pas grandir : idem et non altérité
08-06	milieu mortifère de dénigrement, être "traité"
11-03-1	construction de leur désir, de leur expression ou remède apporté
02-06	sentiment de n'être jamais respectés
01-02	refuser l'intégration du nouveau

##### L'apprentissage avec les autres non valorisé

01-01	s'expliquer devant les autres, apprendre à débattre
16-02	pas de dispositif de co-formation
15-02	pas de débat et d'informations, pas de lisibilité
01-06	face aux informations incompréhensibles et moralisantes
14-03-1	contre sociologie ascendante : reformuler les paroles d'élus
10-03-1	peu de lisibilité sur l'évolution de l'action et sa légitimité
03-00	activité en continue sans temps de feed-back
11-02	oser demander, expérimenter, dire ses attentes
08-03-2	chacun ne met pas sa part, ça périlite

##### Atomisation du groupe

15-03-2	pas de mise en présence, pas de réunions
04-03-2	ne pas faire participer, rupture de dialogue
13-02	le réseau n'existe pas
09-07	pas de vie d'équipe, ne pas réfléchir à sa pratique
04-02	pas d'interactions avec l'équipe
04-03-2	impatience, oublier des étapes, travailler seul

## MOBILISATION

### Du désir pour participer

03-02	remettre le public en désir, en passion
03-02	spectateur décalé et frustré
11-03-2	se réfugier dans rituels, habitudes si taches pas claires
07-06	la routine, le traintrain, les rituels contre l'angoisse
02-04	les raisons de ne pas faire, freiner, boycotter, saboter
05-07	activiste, redevable : je ne sais pas dire non
10-06	pas d'organisation organique : pouvoirs irrationnels
05-03-1	terrain de stratégies militaires et de récompenses
02-03-2	représentations des partenaires sans engagement

### La peur du changement

03-03-2	pas d'action fédératrice
06-01	attitude offensive, saisir les opportunités, s'unir, se concerter
06-07	leaders charismatiques dans un milieu populaire rude
02-03-1	entre dynamisme, vie et tristesse, cloisonnement
07-04	enjeux de personnes et non enjeux de projets
09-02	je suis là pour redonner du sens
09-02	pas faire de l'innovation tout seul
15-03-1	pas d'anticipation, arbitrage mou
16-03-1	préparation de l'héritage, testament, affiliation désignée
08-06	organisation en souffrance, harcèlement
02-00	révolutionner le système brutalement

## TABLEAU 7 S'ENGAGER

### *Dans la structure de l'organisation*

#### DECISIONNEL

##### Avoir une place pour prendre part

04-04	incapacité à déléguer, pas de confiance
02-01	leader autocratique, division conception/exécution
03-06	s'autoriser à être chef, conciliateur et facilitateur
11-01	délégation équilibrée et juste pour niveaux de participation
03-03-1	ne pas s'autoriser aux responsabilités, respect hiérarchique
03-06	enlever les prérogatives dispensées par petits morceaux
15-02	prises de décisions contradictoires des bénévoles
01-03-1	pas de reconnaissance mutuelle, déni du travail bénévole
16-02	poser les normes à chaud, faire le pompier
09-06	jeu sur les zones d'incertitude par crainte mutuelle
12-03-2	faire la preuve de, challenge de la place à creuser

##### Le déni de l'autre

02-03-1	dévalorisation des compétences
11-03-2	définir incompétences, résistances
01-03-1	logistique stressante, les bénévoles speedés
09-06	stress, inorganisation, plaintes et réclamations
01-02	pas de médiation de l'équipe
03-01	complaisance de la situation, se défausser sur l'autre
03-02	soumission pour se protéger
14-03-1	passif de démissions, harcèlement

##### L'apprentissage avec les autres non valorisé

01-02	ni coopération, ni concertation, ni négociation
13-02	formation technique des bénévoles, pas auteurs
15-03-2	pas de transmission d'informations
09-07	stéréotypes et non communication
14-03-1	savoir descendant technocratique des pros
7-03-2	donner du temps pour réfléchir, pour créer des outils
16-02	pas d'espace de régulation pour avoir un feed-back
15-0-1	pas d'espaces de régulation pour prendre les décisions
07-06	deni du travail de collectage : pas de rétroactivité

##### Atomisation du groupe

04-03-1	communication par cahier de liaison
03-06	tableau de bord des taches : pas de face à face
06-03-1	suprématie, exclusion des bénévoles qui abandonnent
11-07	service traumatisé, angoissant

## MOBILISATION

### Du désir pour participer

13-03-1	gérer l'absentéisme, la démotivation voire l'incompétence
03-02	rapport instrumental à son travail démotivant
02-02	réunions sur petits détails techniques
01-02	dépense d'énergie sans créativité
03-03-1	exploitation de la petite fourmi travailleuse
13-02	boulimie plutôt que délégation
16-03-1	passe-droits, flou des instances responsables
03-03-2	jeux d'influences entre organisations
15-02	représentations dans les lieux de décision

### La peur du changement

06-06	développement non maîtrisé, va trop vite, essoufflement
05-00	équipe de travail solidaire, décisions fluides
09-00	devenir chef en ayant la responsabilité de projet
01-00	j'ai atteint mes objectifs en 5 ans : je tourne en rond
05-06	guerre de territoires, conflits d'intérêts
01-07	l'organisation dans un flou artistique, pas de compréhension
01-01	responsabilité commune, laboratoire où on a droit à l'erreur
08-03-2	coût de l'expérimentation non pris en compte
03-01	enjeu de transmission du projet éducatif
03-01	organisation morcelée, ne pas faire collectif
04-02	l'opportunité de la démarche externe ISO

## TABLEAU VIII

### Analyse Comparative des Unités de sens de l'analyse de pratiques

Étude du discours porté sur les dysfonctionnements proposés dans les études de cas

Classement des catégories « **DYNAMIQUE DE GROUPE** » et « **ORGANISATIONNEL** »

Les unités de sens sont répertoriées dans deux catégories :

Difficultés du **partenariat**

Difficultés à **délibérer sur le changement**



**TABEAU 8 : CONTRACTER PARTENARIAT**  
***Dans la dynamique du groupe***

<b>Attitudes de pouvoir non tolérées</b>	
06-00	leader dérangeant, délit de grande goule
09-00	te refiler ce qui ne plaît pas au coordonnateur
07-03-1	confusion entre non-directivité et laisser faire : flou pédagogique
08-02	sauveur messianique, super woman
06-06	appariement des bénévoles contre le professionnel

<b>Le partage incertain des responsabilités</b>	
09-03-1	confusion des rôles, flous des fonctions et postes
06-03-2	bousculer, être teigne, revendication, administration entend
07-00	on m'a attribué cette place
02-04	faire le ménage ou porter les revendications
12-02	jouer le rôle sans le statut
03-00	statuts indéfinis / ne pas pouvoir revendiquer
03-01	figuration fantôme des bénévoles vis-à-vis des techniciens
02-01	flou des décisions en collectivité locale : technicien ou élu

<b>Les non-dits mortifères</b>	
01-00	s'expliquer en face à face, réglo entre nous
11-02	pas de réciprocité du partage, interactivité
14-02	concurrence, méfiance, tensions, enkyster le non-dit
12-03-1	annuler une relation de confiance sur un soupçon
12-01-1	le contraire d'une écoute active-réactive
15-03-1	le plus mortifère, un conflit latent ou un conflit sur table
08-07	disproportionner les petits clashes, pas de rationalité
11-0	jouer au chat et à la souris, conflit opaque, sans communication

<b>Non communication pour problématiser</b>	
03-00	pas de concertation, négociation
09-02	conflit sur évolution de fonctions et réorganisation
01-00	être au courant, interlocuteur, médiation
11-01	médiation, aller dans le sens de qui, de quels intérêts
09-03-2	tenir dans ma règle, tenir sa parole, rappel au contrat
04-07	interactions négatives, ne rien voir de positif ou de potentiel
06-01	attitude défensive : préserver sa propre marge de liberté
02-07	posture défensive, défendons chacun le peu qu'on a
05-02	recueil de la plainte des victimes, protéger
10-03-2	bureaucratie, prestations de service
04-03-1	division du travail entre bloc éducatif et bloc administratif

## CHANGEMENT

### Opacité pour projeter l'action

02-03-2	passer du "on" à "nous" porteur de projet
11-01	sans appropriation, risque de démobilité
05-07	ils sont impuissants à me proposer autre chose
06-04	franchise éducative non respectée, les jeunes le perçoivent
06-07	légitimité par la valeur travail : être intrus ou ressource
10-07	désaccords pédagogiques sur projet et activités
04-01	pas de collaboration sur l'accompagnement
09-02	changement non expliqué, sans étapes
02-02	signaux d'alerte sur le collectif
11-02	la vitrine, le marketing devient la finalité

01-02	rendre l'autre incompétent
03-07	ne pas intégrer l'intrus dans le bébé que nous avons créé
07-01	combat, des règles du jeu face à un pro inexpérimenté
01-07	équipe fusionnelle avec jeu de pairing et jeu de jalousie
07-01	un clan compétent avec ses normes, son histoire
06-06	vie de "famille" avec conflits de place, d'héritage
13-03-2	fonctionnement familial, être dépossédé de son bébé
16-02	communautarisme, s'annexer les lieux
07-04	enjeux de personne et non enjeux de projets
09-06	frustration, seuil de tolérance à l'arnaque et manipulation
09-03-1	lutte d'influences: voler son bébé, être au menu du festin
05-06	incapacité à alliance ou complémentarité/collaboration
07-02	conflits d'intérêts, peu de négociation
10-03-2	chacun marque son territoire, pas d'interlocuteur
05-01	mettre la pression pour guerre d'influences en extériorité

### De l'entre-soi fusionnel

05-02	toute puissance du groupe qui fait peur
06-03-1	fusion de l'équipe avec ses codes, ses rituels de langage, fait bloc
02-02	convivialité, connivence, fusionnel
16-03-1	autarcie de la famille, compétitivité dans la fratrie, jalousie, rivalités
03-04	relations familiales de fratrie, ne pas sortir de l'enfance
01-02	insécurité, deuil d'une équipe sécurisée
10-06	société traditionnelle de famille, de tribu avec leader
05-00	monde clos, en famille, où est le vrai monde

**TABEAU 8 : CONTRACTER PARTENARIAT**  
***Dans la structure de l'organisation***

<b>Attitudes de pouvoir non tolérées</b>	
08-02	manipulation de la personne et du rôle
10-06	soumission, faire tampon, pas la fonction de direction
11-06	conflit d'autorité, pas de réunion de travail d'équipe,
02-01	leader autocratique, division conception/exécution
02-04	faire jouer au cadre intermédiaire le rôle de contremaître

<b>Le partage incertain des responsabilités</b>	
11-06	zones d'incertitude sur les fiches de poste, pas d'arbitrage
02-06	déni des droits et devoirs, sanctions jamais claires
1-04	fragilité professionnelle : pas de convention, accord tacite
06-06	gestion du personnel violente et incompétente
01-00	mon savoir faire : j'ai créé tous les postes
13-03	légitimité en tant que représentant de l'organisation
15-02	rôle du bénévole employeur / rôle du technicien
09-03-1	conflits de légitimité entre technicien et bénévoles politiques

<b>Les non-dits mortifères</b>	
03-02	plainte de ne pas être informé ni consulté
11-07	hiérarchie et cloisonnement, flicage de l'exécution
07-02	réunionite sans traces écrites
06-04	violence de la structure, lieu de non-dit
11-06	augmente jalousies et perversité interpersonnelle
05-07	ils se fichent de moi
02-00	la névrose du chef réactive les névroses archaïques
02-06	zones d'incertitude qui engendre angoisse et manipulation

<b>Non communication pour problématiser</b>	
06-00	pas de revendication collective sur les dysfonctionnements
06-07	gestion opaque
05-01	lieux institués de médiation pour crever abcès et non-dits
07-04	discordances des mots d'ordre
08-02	bénéfices retirés de la situation, contrat commun
02-07	ne voir que les contraintes, annuler les ressources
02-04	le moral du groupe selon les cadavres exquus historiques
08-01	dépendance des gens de peu, assistés et exclus, ou potentialités
02-00	avoir foi en la victime, ou avoir peur de la guerre des chefs
07-03-1	organisation commerciale, les "vendeurs" boucs émissaires
09-06	non plus projet d'association culturelle mais vente de prestations

## CHANGEMENT

### Opacité pour projeter l'action

04-06	obligation de faire attention au cadre
04-00	bricolages d'activités, quelle visibilité du projet
08-01	impuissance, inutilité : remettre tous les jours sur le chantier
03-07	ne pas poser la loi, sanction injuste, se sentir impuni
16-03-2	accompagner projets qui ne me plaisent pas
05-04	pas d'interaction entre les secteurs : schizophrénie ?
07-03-2	confiance pédagogique pour compagnonnage
04-04	incohérences sur l'opérationnalisation, toujours débordés
04-06	nouveau label : enjeu stratégique, vitrine
04-01	sous-traitant : commande d'une prestation de services

03-00	ne pas déléguer, ne pas s'appuyer sur les compétences
05-03-2	complexification des rôles d'où repli
01-02	Se préserver ou prendre des risques
07-00	lieu privatif, pas de travail d'équipe
02-06	intégration, place à faire dans équipe pluridisciplinaire
09-00	équipe dénigrée, profiter des failles, victimisation
09-01	répartition floue des tâches et des responsabilités
09-07	lieu enfermé, pas de système ouvert, les uns sur les autres
10-06	légitimités à s'allier contre leader autocratique si enjeux forts
01-04	paternaliste, charismatique; bénévole lieu de compensation
06-03-2	rébellions naïves, pas d'alliances stratégiques
04-01	instabilité des conventions
14-03-1	instrumentalisation, politiquement correct pour subventions
05-06	réfèrents concurrents : flou des commandes

### De l'entre-soi fusionnel

04-03-2	enfermement dans un lieu
07-04	enfermé dans conflit hiérarchique, relation antagoniste
01-03-2	pathos, harceler les collègues pour qu'ils prennent parti
12-03-1	peur du débordement des jeunes
0-07	comité de pilotage adultes en parallèle des jeunes
01-04	association sur le mode familial, communautarisme
12-03-1	racisme quotidien, discours hyper sécuritaire

## **ANNEXE II**

# **ANALYSE DE CONTENU des titres des MEMOIRES PROFESSIONNELS**

### **Tableau IX**

Champ d'intervention du lieu d'expérience et de l'objet du mémoire

### **Tableau X**

Analyse comparative et sémantique des titres

**TABLEAU IX**      thème du mémoire : champ d'intervention

socialisation jeunes loisirs		insertion sociale et professionnelle		prévention médiation		action culturelle		développement local		éducation permanente		démocratie participative		insertion vieux et handicapés		secteur d'intervention du mémoire				socioculturel socio éducatif		social		socio économique politique		lieu d'expérience		socioculturel socio éducatif		social		socio économique politique																				
21	32	9	24	26	24	13	33									2000-2007 : 46	56	49	31									40	49	47																						
11,5%	17,6%	4,9%	13,2%	14,3%	13,2%	7,1%	18,1%									1990-2000 : 136	28	10	8									25	13	8																						
																		182	84	59	39																			65	62	55										
																		182	0,464	0,324	0,215																			0,35912	0,3425	0,3039										
																		182																																		
																		secteur d'intervention																																		
																		du mémoire					du lieu de stage																													
																		socioculturel socio éducatif					social					socio économique politique					socioculturel socio éducatif					social					socio économique politique									
																		1990-2000 : 135										56	49	31											40	49	47									
1	Acteurs de changements pour l'insertionsociale et professionnelle des jeunes																						1	Mission Locale																						1						
	L'impact de la formation sur l'insertion de populations migrantes																						1	Centre Formation Insertion																						1						
	Lutter au quotidien - une expérience de travail communautaire																						1	APSD - Sao Paulo - Brésil																						1						
1	L'école, un grand jeu de société. Lire, écrire, communiquer : insertion scolaire et sociale																						1	Centre Social																						1						
1	Loisirs quotidiens pour des jeunes filles en difficultés - Qu'en font elles ?																						1	Centre éducatif CAT																						1						
	Participer avec sa différence																						1																													
1	Personnalité et pratique professionnelle. Contribution à la mise en place d'un groupe de réflexion d'animateurs en "insertion"																						1	FJT																						1						
1	"Echanger des savoirs, c'est changer la vie" - Réseaux et RMI ... Vers une meilleure prise en compte de l'insertion sociale																						1	Centre Social																						1						
	Communiquer la mémoire ou comment développer la notoriété de l'Ecomusée du Pays																						1	Ecomusée																						1						
	Participation et développement au sein de l'association cantonale du Pays																						1	Asso de pays																						1						
1	La communication au service de l'insertion																						1	Mission Locale																						1						
	Le développement d'un partenariat entre une association à caractère social et des entreprises du secteur privé : quels sont les enjeux, les freins, les résistances																						1	fédération petite enfance																						1						
	Evaluation des actions de formation : vers une reconnaissance dans l'entreprise C.A.T ?																						1	CAT																						1						
	Parlez plus fort, elle est muette. Les personnes âgées en foyer-logement. La parole : passerelle entre les générations																						1	Office municipal Retraités																						1						
1	L'insertion en actes. La question des effets d'insertion d'une action collective de rénovation de logement mise en place dans le cadre du dispositif du revenu minimum d'insertion																						1	Association de chantiers																						1						
	De la formation à l'insertion																						1	Mission Locale																						1						

						1	Qu'est qui peut optimiser la cure climatique en dehors des temps de soins ?-		1	Maison Jeunes Culture	1		
			1				Danse et culture	1		Service municipal culturel	1		
				1			Rôle et place des associations locales dans une perspective de développement touristique			1 Union foyers ruraux			1
			1				Les jeunes, la sciences, la culture	1		Centre sciences et techniques	1		
				1			Le tourisme associatif : esprit de convivialité			1 Fédération EP	1		
			1				Les échanges internationaux			1 Centre de formation			1
				1			La formation - Prévention de l'exclusion		1	Entreprise			1
				1			Le rural en question			1 Union foyers ruraux			1
						1	Les personnes âgées dépendantes de la défiance à la confiance		1	association loisirs adaptés		1	
						1	L'intégration des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle		1	CAT			1
1							Les bigotes : espaces jeunes	1		CCAS		1	
	1						Vous avez dit Animateur - séquence action - "les détenus au service de la collectivité"		1	Administration pénitentiaire		1	
				1			Formation et évaluation		1	Travail handicapé			1
		1					Ecouter, agir, accueillir en Prévention		1	Prévention Spécialisée		1	
				1			L'action intercommunale en Pays			1 Office de Pays			1
	1						L'insertion sociale, l'insertion professionnelle... une complémentarité-			1 FJT		1	
					1		Les activités de loisirs des cheminots	1		Comité d'entreprise			1
	1						Réinsérer par le logement des adultes en difficultés sociales		1	CHRS		1	
						1	L'association, le technocrate et le politique			1 Service municipal enfance jeunesse	1		
			1				Animation du patrimoine à l'Ecomusée			1 Ecomusée			1
				1			Quelles stratégies pour l'animation en milieu rural ?	1		Union foyers ruraux			1
						1	Séjours de vacances pour personnes âgées hospitalisées : pour quoi faire ?	1		Hopital gériatrique		1	
				1			Comment rendre les jeunes d'un canton sur le déclin, acteurs principaux de leur "devenir" ?	1		Maison Jeunes Culture	1		
	1						Au carrefour de l'alternance, voie d'accès et échanges			1 Centre Formation Insertion			1
			1				Variations sur le thème de l'ancienne école rurale	1		Service municipal culturel	1		
			1				Réflexion et mise en place d'une politique culturelle en zone rurale	1		Service municipal culturel	1		
1							Les loisirs de l'enfants ... vers une citoyenneté sociale et culturelle	1		Centre Socioculturel	1		
					1		Information Jeunesse. Un point c'est tout	1		Maison Jeunes Culture	1		
				1			Tourisme rural sur Manche :On n'a pas fini d'en parler...			1 Asso de pays			1
					1		La pédagogie du projet dans le cadre du crédit formation individualisé, outil de formation ?		1	Centre Formation Insertion			1
			1				Animation culturelle en milieu rural De la mobilisation des associations vers un développement culturel endogène du Pays			1 Asso de pays			1
						1	De l'utilité de l'intergénération en maison de retraite	1		Maison de Retraite		1	
						1	Projet d'animation dans une maison de retraite	1		Maison de Retraite		1	
					1		Projets - Eléments d'insertion - facteurs de changement		1	Centre Formation Insertion			1
	1						Quel projet pour "se faire le mur"	1		Centre Social		1	
					1		Modalités et obstacles de la démarche d'investigation, dans l'élaboration d'actions d'animation-			1 CAF		1	
						1	Vers un projet culturel en faveur des retraités et personnes âgées	1		Centre Socioculturel	1		

		1				Actions culturelles dans le quartier ou la participation du Centre Culturel à la revalorisation du quartier	1		Centre Socioculturel	1		
	1					Plaisir et insertion sociale - Quelle place pour les loisirs dans un internant éducatif ?		1	Centre éducatif		1	
	1					Vous avez dit délinquance juvénile ?		1	Service municipal enfance jeunesse	1		
		1				Le patrimoine maritime et le public scolaire	1		Centre Nautique	1		
				1		Pour l'éducation à l'environnement une action concertée			Maison de la consommation			1
1						Pratiques ludiques et développement	1		Centre Socioculturel	1		
			1			Le Tourisme : un moteur de développement en Pays			Office de Pays			1
1						Permis de sortir - Premiers pas vers la citoyenneté culturelle	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
				1		La socialité : une contribution au renforcement du lien social		1	CAF		1	
1						Loisirs de jeunes	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
	1					Les missions locales : une action globale en direction des jeunes ?			Mission Locale			1
				1		Image et réalité d'un équipement de quartier	1		Laboatoire Sociologie			1
					1	Projet d'animation dans une association orientée vers les personnes à mobilité réduite	1		association loisirs adaptés		1	
	1					La fonction d'animation dans un processus d'insertion		1	Association de chantiers			1
			1			La participation des individus et des groupes au développement culturel	1		Service municipal culturel	1		
					1	Les retraites bénévoles dans la cité	1		Office municipal Retraités		1	
				1		Journal du quartier Lieu de paroles et d'écriture	1		Fédération EP	1		
	1					Rompres avec la solitude en foyer de jeunes travailleurs		1	FJT		1	
					1	Les activités de loisirs : un espace potentiel pour un mieux-vivre des adultes handicapés mentaux	1		Foyer éducatif		1	
1						Loisirs de jeunes, vers un projet local ?	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
			1			Associer insertion et développement local			Asso de pays			1
			1			Une initiative de développement local en zone rurale fragile			Asso de pays			1
	1					L'insertion professionnelle et sociale des jeunes en milieu rural			Mission Locale			1
				1		L'engagement bénévole - un atout de formation	1		Mouvement de jeunesse	1		
				1		Les activités sportives et de loisirs, facteurs privilégiés d'insertion sociale pour les ouvriers	1		CAT			1
	1					L'animation peut-elle contribuer à l'intégration des jeunes ?	1		Centre Social		1	
1						Organiser les loisirs des 10-13 ans - Un défi aux structures	1		Maison de quartier	1		
				1		Pour ne pas se laisser emporter par le torrent...Les représentations sociales : jeux et enjeux	1		Maison pour tous	1		
	1					Etre une femme et reprendre à travailler Un problème de statut		1	Planning Familial		1	
					1	Handicap, loisir et société ou l'importance du loisir dans le processus d'intégration sociale de la personne handicapée mentale		1	Administration handicap		1	
	1					En quoi la construction de projet peut-elle aider à l'insertion des personnes ?		1	Association intermédiaire			1
		1				Animation, socialisation, insertion		1	Foyer éducatif		1	

							1	L'identité d'un animateur dans un foyer pour handicapés mentaux ou l'importance de préserver les spécificités de l'animateur pour la socialisation des personnes handicapées.		1	Foyer éducatif		1	
				1				Le travail de collaboration animateurs-enseignants en classe de découverte	1		Classes de mer	1		
							1	Vacances adaptées et intégration sociale des adultes handicapés mentaux		1	association loisirs adaptés		1	
				1				Paysans et acteurs du développement du tourisme en milieu rural.			1	Asso paysan		1
							1	Fin de la vie ou vie de la fin ?		1	Maison de Retraite		1	
				1				"Art commenté" : un projet de vulgarisation artistique dans une structure de quartier	1		Maison de quartier	1		
	1							L'insertion sociale pour la reconnaissance de la personne		1	Centre Formation Insertion			1
							1	Face au handicap ou le handicap des uns, le handicap des autres		1	Administration handicap		1	
	1							Le loisir dans les parcours de formation des 16 à 25 ans. Un outil favorisant l'insertion sociale	1		Mission Locale			1
				1				"LE SIDA, RAS L'BOL ! Mais parler nous en quand même !" Information sur l'infection par le V.I.H. auprès des pré-adolescent(e)s 13 - 16 ans		1	Asso Aides		1	
1								L'enfant et l'animation autour de la lecture	1		Asso immigrés		1	
				1				Le rôle de la Maison de Quartier dans le développement local : Spectatrice ou Actrice			1	Maison de quartier	1	
	1							La lutte contre l'exclusion : pour quelle insertion ?		1	Asso de pays			1
							1	Animateur - médiateur dans une résidence accueillant des personnes très âgées		1	Maison de Retraite		1	
							1	Institutionnel / pédagogique : une difficile négociation ou la recherche de sens appliquée à une action de "lutte contre l'illettrisme"	1		APLI Association pour la lutte contre l'illettrisme		1	
							1	A la conquête du projet	1		Maison Jeunes Culture	1		
							1	"La maison ouverte" ou comment renforcer et développer les solidarités		1	Maison de quartier	1		
				1				La médiation, une perspective pour le travail		1	Centre Social		1	
	1							Mères isolées et insertion sociale : du centre d'hébergement à la vie de quartier		1	CHRS- Centre d'hébergement et de réinsertion sociale		1	
1								Accompagnement scolaire collégiens	1		Maison de quartier	1		
				1				Mobilisation des jeunes ruraux autour du développement local			1	Asso de pays		1
				1				Animation et tourisme			1	Chasse et pêche		1
							1	Le lien social en Maison de Retraite : sociabilité et socialité		1	Maison de Retraite		1	
							1	Des adolescents handicapés, un institut médico-éducatif, un territoire : des liens à inventer. Ou liens sociaux et identités culturelles dans les processus d'intégration sociale		1	Centre médical réadaptation		1	
				1				Le chantier collectif, un outil local			1	Association de chantiers		1
	1							Quelle formation professionnelle veut-on pour jeunes en difficulté ?			1	Mission Locale		1
1								Enfant Citoyen : Apprentissage et exercice de la citoyenneté chez les 9 - 13 ans au centre de loisirs	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
				1				Insertion des jeunes dans la vie sociale et culturelle d'une commune. L'exemple de la vie musicale	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
				1				Comment orienter les pratiques d'animation pour créer les conditions du changement ? Une expérience de partenariat en milieu rural			1	Asso Paysan		1
							1	Une maison, un projet, des hommes...	1		Maison Jeunes Culture	1		

		1					Trock'son contre le silence pour que vive le rock	1			Maison Jeunes Culture	1		
						1	L'espace animation - un lieu de sociabilité	1			Centre médical réadaptation		1	
						1	Des regards et des maux		1		Centre médical réadaptation		1	
	1						Le foyer de jeune travailleur, outil de transition entre l'exclusion et la vie sociale		1		FJT		1	
		1					De la diffusion artistique à l'action culturelle éducative	1			Centre Socioculturel	1		
1							La jeunesse, un âge si convoité	1			Service municipal enfance jeunesse	1		
		1					L'interculturel, une utopie ?	1			Maison de quartier	1		
						1	Comment un projet d'animation auprès de personnes âgées en instituion contribue au développement des relations inter-génération dans une perspective d'insertion sociale ?	1			Maison de Retraite		1	
		1					Comment inciter les collégien de Diwan à parler breton ou le breton par l'envie	1			collège Diwan	1		
1							La réticence des jeunes face aux loisirs dits de "structures" au profit de regroupement informels	1			Maison de quartier	1		
						1	Les activités d'expression : un moyen d'être à nouveau sujet après l'accident ou la maladie		1		Centre médical réadaptation		1	
	1						La réhabilitation de la cité de transit : une ouverture sur la ville		1		HLM		1	
	1						Cap santé de l'action collective... vers l'insertion		1		FJT		1	
	1						Des "petits boulots" à l'emploi, pour une pratique d'insertion développement		1		Association intermédiaire			1
						1	Etre résidant et acteur de sa vie : de l'autonomie et de l'identité		1		Maison de Retraite		1	
1							Projet d'animation jeunes sur un canton rural	1			foyer rural	1		
	1						Sans emploi, quelle intégration L'insertion par l'économique. Une partition inachevée			1	Entreprise d'insertion			1
1							L'accompagnement des jeunes vers une pratique associative	1			Mission Locale			1
						1	Hôpital Gériatrique : lieu de soins, lieu de vie ?		1		Hopital gériatrique		1	
						1	En appui sur l'identité sociale des habitants, Mise en route et accompagnement d'une Démarche participative	1			Maison pour tous	1		
						1	Personnes âgées en institution, objet de soins ou personne à part entière		1		Maison de Retraite		1	
							<b>2000-2007 : 46</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>8</b>		<b>25</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
		1					Vers un outil de développement local			1	Maison Pour Tous	1		
		1					Résultat d'essais pratiqués dans le Pays			1	Communauté de communes			1
		1					Valoriser la relation éco-logique et l'identité d'un territoire pour développer les synergies locales			1	Base de Plein Air			1
						1	En maison de retraite, vivre un nouveau « chez soi » avec les autres !!		1		Maison de retraite		1	
	1						Atelier d'insertion : Lieu ou démarche d'insertion ?		1		Association intermédiaire			1
		1					"Oser dire son monde "La démocratie culturelle comme outil de développement sur des territoires en mutations	1			Foyer rural	1		
						1	"Le développement social local permet-il l'exercice de la citoyenneté..."	1			Centre Social		1	
						1	"La Participation Un rêve...à faire ensemble ! Un chantier permanent"	1			Centre Socio culturel	1		
						1	Espace de vie, territoire de participation"	1			Foyer rural	1		
		1					L'association peut-elle être un outil de développement culturel pour, avec et par la Population ?"	1			Centre Culturel	1		
		1					La Culture, une ouverture sur les autres ...Le développement culturel comme moyen de reconstruction identitaire	1			Centre social	1		
1							Quel chantier pour se faire entendre !	1			Chantier d'Insertion			1

1							L'accompagnement à la parentalité :Légitimité ou décalage d'un dispositif ?		1	Association Petite Enfance		1	
				1			Prestataire Technique ou partenaire d'un développement local : Quelle place pour le chantier international de jeunes bénévoles ?		1	Association de Chantiers			1
					1		Les effets de la Formation sur la transformation de la place des bénévoles	1		Fédération Socioculturelle	1		
			1				L'uniformisation des pratiques culturelles adolescentes. Comment une MJC peut-elle être aujourd'hui un outil d'ouverture culturelle pour les jeunes ?	1		Maison Jeunes Culture	1		
						1	Apporter des soins et une aide matérielle :Les seules missions d'une association de maintien à domicile ? Comment favoriser le lien social de personnes âgées dépendantes maintenues à domicile ?		1	Asso Aides à Domicile		1	
						1	La participation, facteur de transformation sociale	1		Maison Jeunes Culture	1		
		1					L'animation en prévention spécialisée peut-elle contribuer à développer des capacités d'insertion sociale chez les jeunes habitants des quartiers		1	Service de Prévention		1	
			1				Action culturelle à l'épi...Un projet d'éducation pour créer du lien social sur une structure d'animation de quartier.	1		Equipe ment de Quartier	1		
						1	L'animation, un moyen pour inverser les représentations négatives de la vieillesse et des personnes âgées.		1	Maison de retraite		1	
				1			La participation de la population à une politique d'animation	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
			1				La culture, outil de mixité sociale	1		Centre social		1	
				1			Un projet éducatif partagé, facteur de lien social et de développement local	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
					1		Echanger ses savoirs pour tisser du lien social...Conjuguer les savoirs pour travailler en équipe ?	1		Centre social		1	
					1		Impacts et limites du processus d'accompagnement de projets sur l'engagement des bénévoles	1		Association de Quartier	1		
						1	Donner la vie aux années et non des années à la vie Le bénévole, un acteur essentiel à la poursuite de la vie sociale des résidents.	1		Maison de retraite		1	
					1		Professionnalisation des animateurs : un enjeu pour l'éducation à l'environnement. Une étape dans ce processus : la formation des ambassadeurs du tri à l'animation.		1	Centre Education à l'environnement			1
						1	Un conseil municipal de jeunes peut-il être moteur d'une politique jeunesse ?	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
					1		Les groupes de développement personnel : un tremplin vers l'insertion sociale et professionnelle		1	Fédération socioculturelle	1		
1							Le jeu : pour ne pas devenir le jouet de la société	1		Centre Socio culturel	1		
1							La mixité dans les pratiques de loisirs des jeunes	1		Association de Quartier	1		
	1						Comment la participation à un atelier d'orientation peut-elle amener des jeunes demandeurs d'emploi à penser qu'ils ont grandi ?		1	Centre de Formation Insertion		1	
						1	Le lien social en mutation et des formes alternatives d'engagement citoyen ?	1		Maison Pour Tous	1		
1							Le projet des MJC : Le loisir comme apprentissage de l'autonomie des adolescents	1		Maison Jeunes Culture	1		
		1					Une escale incertaine dans l'exil. Donner du sens à cette étape en mobilisant les atouts d'un territoire		1	Centre Hébergement Immigrés		1	
						1	La participation et l'engagement des jeunes comme définition de nouvelles citoyennetés ?	1		Equipe ment de Quartier	1		
				1			Développement local rural. D'un diagnostic social de territoire à la construction d'un projet collectif		1	Centre d'accueil et de découverte			1



			1				L'action culturelle, un défi pour les ados de l'espace jeunes, un enjeu pour la commune	1		Service municipal enfance jeunesse	1		
	1						Rénover son logement soi même : un outil de lutte contre les exclusions.		1	Association de Chantiers			1
						1	Et roule la vie ... Adulte, handicapé physique vivant en foyer, recherche projet pour donner sens à sa vie		1	Foyer d'hébergement Handicapés		1	
1							Le loisir des jeunes au cœur des représentations sociales. Dans quelle mesure la prise en compte des représentations sociales favorise-t-elle ou non l'émergence d'un projet partagé visant à l'aménagement du temps de loisir des jeunes ?	1		Centre Socioculturel	1		
						1	La mise en œuvre d'une politique enfance du temps libre ou «des effets d'une action participative sur un bassin de vie»	1		Centre de loisirs	1		
				1			Vivre et faire ensemble dans une association permet le développement social en milieu rural	1		Foyer rural	1		
		1					Les groupes de jeunes sur l'espace public «de la stigmatisation à la politisation» En quoi l'animateur de rue favorise leur intégration			1	Animation de rue		1
1							Les 15-25 ans : d'un processus d'accompagnement de projet à la création d'un espace d'expression	1			Service municipal Enfance Jeunesse	1	
							Que peuvent apporter l'étude des temps libres et des loisirs, une meilleure connaissance des adolescents du territoire en terme de nouveaux projets pour l'association				Association		
							Une action culturelle collective au service du développement d'un pays				Fédération d'Animation rurale		
							La coordination socioculturelle dans une communauté de communes : inscrire la demande sociale dans l'action publique				Communauté de communes		
							La mixité hommes / femmes dans les Zones Urbaines Sensibles				Centre Social		
							Un toit sécurisant. Pour sortir de l'exclusion, ne faut-il pas relativiser				Maison Relais		

TABLEAU X : analyse sémantique

TABLEAU A : analyse sémantique																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
	dévelop	local	pays	territoire	milieu	rural	commun	tourisme	environnement	identité	représentations	sociales	personne	acteur	sujet	reconnaissance	statut	projet,	sens	vie	insertion	lien	social	mixité	social	exclusion	rehabilitation	démocra	citoyenn	particip	politique	action	collectiv	mobilisation	partage	culturel	ouvertur	breton	interculturel	musique	international	patrimoine	parentalité	jeunes	enfance	intergénération	bénévoles	engagem	place	associatio	quartier	formation	savoirs	education	autonomi	expressio	pédagogi	accompagnement	lecture	animation	socialisation	loisir	temps	libre	vacanc	jeu	santé	soins	person	agee	handicap	différence	retraite	changement	transformation	utopie	lutte	resistances	défi	mediati	preven	transiti	negoci	infor	incom	délinquance																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
	32						16			32						12										42		18		15		8		21		31		14		15																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															

Qu'est qui peut optimiser la cure climatique en dehors des temps de soins ?-									1		
Danse et culture				1							
Rôle et place des associations locales dans une perspective de développement touristique	1					1					
Les jeunes, la sciences, la culture				1	1						
Le tourisme associatif : esprit de convivialité	1					1					
Les échanges internationaux				1							
La formation - Prévention de l'exclusion			1				1				
Le rural en question	1										
Les personnes âgées dépendantes de la défiance à la confiance		1							1		
L'intégration des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle			1						1		
Les bigotes : espaces jeunes					1						
Vous avez dit Animateur - séquence action - "les détenus au service de la collectivité"							1				1
Formation et évaluation							1				
Ecouter, agir, accueillir en Prévention											1
L'action intercommunale en Pays	1										
L'insertion sociale, l'insertion professionnelle... une complémentarité-			1								
Les activités de loisirs des cheminots								1			
Réinsérer par le logement des adultes en difficultés sociales			1								
L'association, le technocrate et le politique				1		1					
Animation du patrimoine à l'Ecomusée				1							
Quelles stratégies pour l'animation en milieu rural ?	1						1				
Séjours de vacances pour personnes âgées hospitalisées : pour quoi faire ?								1	1		
Comment rendre les jeunes d'un canton sur le déclin, acteurs principaux de leur "devenir" ?	1	1			1						
Au carrefour de l'alternance, voie d'accès et échanges			1				1				
Variations sur le thème de l'ancienne école rurale				1							
Réflexion et mise en place d'une politique culturelle en zone rurale	1			1							
Les loisirs de l'enfants ... vers une citoyenneté sociale et culturelle			1	1	1			1			
Information Jeunesse. Un point c'est tout					1						1
Tourisme rural sur Manche :On n'a pas fini d'en parler...	1										
La pédagogie du projet dans le cadre du crédit formation individualisé, outil de formation ?		1					1				
Animation culturelle en milieu rural De la mobilisation des associations vers un développement culturel endogène du Pays	1			1	1		1	1			
De l'utilité de l'intergénération en maison de retraite					1				1		
Projet d'animation dans une maison de retraite		1					1		1		
Projets - Eléments d'insertion - facteurs de changement		1	1							1	
Quel projet pour "se faire le mur"		1									
Modalités et obstacles de la démarche d'investigation, dans l'élaboration d'actions d'animation-			1								
Vers un projet culturel en faveur des retraités et personnes âgées		1		1					1		

Actions culturelles dans le quartier ou la participation du Centre Culturel à la revalorisation du quartier				1	1		1					
Plaisir et insertion sociale - Quelle place pour les loisirs dans un internant éducatif ?			1						1			
Vous avez dit délinquance juvénile ?												1
Le patrimoine maritime et le public scolaire					1	1						
Pour l'éducation à l'environnement une action concertée	1			1				1				
Pratiques ludiques et développement	1								1			
Le Tourisme : un moteur de développement en Pays	1											
Permis de sortir - Premiers pas vers la citoyenneté culturelle				1	1							
La socialité : une contribution au renforcement du lien social			1									
Loisirs de jeunes						1			1			
Les missions locales : une action globale en direction des jeunes ?				1		1						
Image et réalité d'un équipement de quartier							1					
Projet d'animation dans une association orientée vers les personnes à mobilité réduite		1					1	1		1		
La fonction d'animation dans un processus d'insertion			1					1				
La participation des individus et des groupes au développement culturel	1			1	1							
Les retraites bénévoles dans la cité	1						1			1		
Journal du quartier Lieu de paroles et d'écriture							1	1				
Rompre avec la solitude en foyer de jeunes travailleurs		1										
Les activités de loisirs : un espace potentiel pour un mieux-vivre des adultes handicapés mentaux		1							1	1		
Loisirs de jeunes, vers un projet local ?	1	1				1			1			
Associer insertion et développement local	1		1									
Une initiative de développement local en zone rurale fragile	1											
L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes en milieu rural	1		1			1						
L'engagement bénévole - un atout de formation							1	1				
Les activités sportives et de loisirs, facteurs privilégiés d'insertion sociale pour les ouvriers			1						1			
L'animation peut-elle contribuer à l'intégration des jeunes ?			1			1		1				
Organiser les loisirs des 10-13 ans - Un défi aux structures						1			1		1	
Pour ne pas se laisser emporter par le torrent...Les représentations sociales : jeux et enjeux		1										
Etre une femme et reprendre à travailler Un problème de statut		1										
Handicap, loisir et société ou l'importance du loisir dans le processus d'intégration sociale de la personne handicapée mentale			1						1	1		
En quoi la construction de projet peut-elle aider à l'insertion des personnes ?			1					1				
Animation, socialisation, insertion			1					1				

L'identité d'un animateur dans un foyer pour handicapés mentaux ou l'importance de préserver les spécificités de l'animateur pour la socialisation des personnes handicapées.		1	1							1		
Le travail de collaboration animateurs- enseignants en classe de découverte							1	1				
Vacances adaptées et intégration sociale des adultes handicapés mentaux			1						1	1		
Paysans et acteurs du développement du tourisme en milieu rural.	1											
Fin de la vie ou vie de la fin ?		1								1		
"Art commenté" : un projet de vulgarisation artistique dans une structure de quartier					1		1					
L'insertion sociale pour la reconnaissance de la personne		1	1									
Face au handicap ou le handicap des uns, le handicap des autres										1		
Le loisir dans les parcours de formation des 16 à 25 ans. Un outil favorisant l'insertion sociale			1			1		1	1			
"LE SIDA, RAS L'BOL ! Mais parler nous en quand même !" Information sur l'infection par le V.I.H. auprès des pré-adolescent(e)s 13 - 16 ans						1				1		1
L'enfant et l'animation autour de la lecture					1		1					
Le rôle de la Maison de Quartier dans le développement local : Spectatrice ou Actrice	1	1				1						
La lutte contre l'exclusion : pour quelle insertion ?			1									
Animateur - médiateur dans une résidence accueillant des personnes très âgées										1		1
Institutionnel / pédagogique : une difficile négociation ou la recherche de sens appliquée à une action de "lutte contre l'illettrisme"								1				1
A la conquête du projet		1										
"La maison ouverte" ou comment renforcer et développer les solidarités			1									
La médiation, une perspective pour le travail												1
Mères isolées et insertion sociale : du centre d'hébergement à la vie de quartier			1			1	1					
Accompagnement scolaire collégiens								1				
Mobilisation des jeunes ruraux autour du développement local	1			1		1						
Animation et tourisme	1							1				
Le lien social en Maison de Retraite : sociabilité et socialité			1							1		
Des adolescents handicapés, un institut médico-éducatif, un territoire : des liens à inventer. Ou liens sociaux et identités culturelles dans les processus d'intégration sociale	1	1	1			1				1		
Le chantier collectif, un outil local	1			1								
Quelle formation professionnelle veut-on pour jeunes en difficulté ?			1			1		1				
Enfant Citoyen : Apprentissage et exercice de la citoyenneté chez les 9 - 13 ans au centre de loisirs				1		1			1			
Insertion des jeunes dans la vie sociale et culturelle d'une commune. L'exemple de la vie musicale	1		1		1	1						
Comment orienter les pratiques d'animation pour créer les conditions du changement ? Une expérience de partenariat en milieu rural	1							1			1	
Une maison, un projet, des hommes...		1					1					

Trock'son contre le silence pour que vive le rock				1								
L'espace animation - un lieu de sociabilité			1				1					
Des regards et des maux		1							1			
Le foyer de jeune travailleur, outil de transition entre l'exclusion et la vie sociale			1								1	
De la diffusion artistique à l'action culturelle éducative				1			1					
La jeunesse, un âge si convoité					1							
L'interculturel, une utopie ?				1						1		
Comment un projet d'animation auprès de personnes âgées en instituion contribue au développement des relations inter-générationnelles dans une perspective d'insertion sociale ?		1	1		1		1		1			
Comment inciter les collégien de Diwan à parler breton ou le breton par'l'envie				1	1							
La réticence des jeunes face aux loisirs dits de "structures" au profit de regroupement informels					1			1				
Les activités d'expression : un moyen d'être à nouveau sujet après l'accident ou la maladie		1					1		1			
La réhabilitation de la cité de transit : une ouverture sur la ville			1	1								
Cap santé de l'action collective... vers l'insertion		1		1					1			
Des "petits boulots" à l'emploi, pour une pratique d'insertion développement	1		1									
Etre résidant et acteur de sa vie : de l'autonomie et de l'identité		1					1		1			
Projet d'animation jeunes sur un canton rural	1	1			1		1					
Sans emploi, quelle intégration L'insertion par l'économique. Une partition inachevée			1									
L'accompagnement des jeunes vers une pratique associative					1	1	1					
Hôpital Gériantologique : lieu de soins, lieu de vie ?		1							1			
En appui sur l'identité sociale des habitants, Mise en route et accompagnement d'une Démarche participative		1		1								
Personnes âgées en institution, objet de soins ou personne à part entière		1							1			
2000-2007 : 46	16	12	18	15	8	14	11	14	5	5	3	2
Vers un outil de développement local	1											
Résultat d'essais pratiqués dans le Pays	1											
Valoriser la relation éco-logique et l'identité d'un territoire pour développer les synergies locales	1	1		1								
En maison de retraite, vivre un nouveau « chez soi » avec les autres ! !		1	1						1			
Atelier d'insertion : Lieu ou démarche d'insertion ?			1									
"Oser dire son monde "La démocratie culturelle comme outil de développement sur des territoires en mutations	1			1	1							
"Le développement social local permet-il l'exercice de la citoyenneté..."	1		1	1								
"La Participation Un rêve...à faire ensemble ! Un chantier permanent"				1								
Espace de vie, territoire de participation"	1			1								
L'association peut-elle être un outil de développement culturel pour, avec et par la Population ?"	1				1		1					
La Culture, une ouverture sur les autres ...Le développement culturel comme moyen de reconstruction identitaire	1	1			1							
Quel chantier pour se faire entendre !		1	1									

L'accompagnement à la parentalité :Légitimité ou décalage d'un dispositif ?					1						
Prestataire Technique ou partenaire d'un développement local : Quelle place pour le chantier international de jeunes bénévoles ?	1			1	1	1					
Les effets de la Formation sur la transformation de la place des bénévoles						1	1			1	
L'uniformisation des pratiques culturelles adolescentes. Comment une MJC peut-elle être aujourd'hui un outil d'ouverture culturelle pour les jeunes ?				1	1						
Apporter des soins et une aide matérielle :Les seules missions d'une association de maintien à domicile ? Comment favoriser le lien social de personnes âgées dépendantes maintenues à domicile ?			1			1			1		
La participation, facteur de transformation sociale				1						1	
L'animation en prévention spécialisée peut-elle contribuer à développer des capacités d'insertion sociale chez les jeunes habitants des quartiers			1		1	1	1				1
Action culturelle à l'épi...Un projet d'éducation pour créer du lien social sur une structure d'animation de quartier.			1		1	1	1				
L'animation, un moyen pour inverser les représentations négatives de la vieillesse et des personnes âgées.		1					1		1		
La participation de la population à une politique d'animation				1			1				
La culture, outil de mixité sociale			1		1						
Un projet éducatif partagé, facteur de lien social et de développement local	1	1	1				1				
Echanger ses savoirs pour tisser du lien social...Conjuguer les savoirs pour travailler en équipe ?			1				1				
Impacts et limites du processus d'accompagnement de projets sur l'engagement des bénévoles		1					1	1			
Donner la vie aux années et non des années à la vie Le bénévole, un acteur essentiel à la poursuite de la vie sociale des résidents.			1				1		1		
Professionnalisation des animateurs : un enjeu pour l'éducation à l'environnement. Une étape dans ce processus : la formation des ambassadeurs du tri à l'animation.	1						1				
Un conseil municipal de jeunes peut-il être moteur d'une politique jeunesse ?				1		1					
Les groupes de développement personnel : un tremplin vers l'insertion sociale et professionnelle			1				1				
Le jeu : pour ne pas devenir le jouet de la société									1		
La mixité dans les pratiques de loisirs des jeunes			1			1			1		
Comment la participation à un atelier d'orientation peut-elle amener des jeunes demandeurs d'emploi à penser qu'ils ont grandi ?			1	1		1	1				
Le lien social en mutation et des formes alternatives d'engagement citoyen ?			1	1			1				
Le projet des MJC : Le loisir comme apprentissage de l'autonomie des adolescents						1		1	1		
Une escale incertaine dans l'exil. Donner du sens à cette étape en mobilisant les atouts d'un territoire	1	1	1								
La participation et l'engagement des jeunes comme définition de nouvelles citoyennetés ?				1		1	1				
Développement local rural. D'un diagnostic social de territoire à la construction d'un projet collectif	1	1		1							

L'action culturelle, un défi pour les ados de l'espace jeunes, un enjeu pour la commune	1				1	1						
Rénover son logement soi même : un outil de lutte contre les exclusions.			1								1	
Et roule la vie ... Adulte, handicapé physique vivant en foyer, recherche projet pour donner sens à sa vie		1								1		
Le loisir des jeunes au cœur des représentations sociales. Dans quelle mesure la prise en compte des représentations sociales favorise-t-elle ou non l'émergence d'un projet partagé visant à l'aménagement du temps de loisir des jeunes ?		1		1		1			1			
La mise en œuvre d'une politique enfance du temps libre ou «les effets d'une action participative sur un bassin de vie»	1			1		1			1			
Vivre et faire ensemble dans une association permet le développement social en milieu rural	1						1					
Les groupes de jeunes sur l'espace public «de la stigmatisation à la politisation» En quoi l'animateur de rue favorise leur intégration			1	1		1		1				1
Les 15-25 ans : d'un processus d'accompagnement de projet à la création d'un espace d'expression		1				1		1				
Que peuvent apporter l'étude des temps libres et des loisirs, une meilleure connaissance des adolescents du territoire en terme de nouveaux projets pour l'association												
Une action culturelle collective au service du développement d'un pays												
La coordination socioculturelle dans une communautés de communes : inscrire la demande sociale dans l'action publique												
La mixité hommes / femmes dans les Zones Urbaines Sensibles												
Un toit sécurisant. Pour sortir de l'exclusion, ne faut-il pas relativiser												



## **ANNEXE III**

# **QUESTIONNAIRE AUPRES DES PROFESSIONNELS**

Enquête réalisée en 2003 pour le DEA et traité dans le document  
« L'acteur professionnel dans l'éducation populaire »

### **Document XI :**

Questionnaire vierge  
Retourné par vingt-sept professionnels

### **Tableau XII :**

Matrice du traitement des réponses aux dix-neuf questions

LES REPONSES A CE QUESTIONNAIRE SERONT CONFIDENTIELLES ET ANONYMES

Année d'obtention du Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animation : .....

Année de naissance : ..... Sexe :    féminin ☐    masculin ☐

Combien de postes dans l'animation différents depuis l'obtention du Defa : .....

Autres formations suivies après le DEFA : .....

Travail actuel dans l'animation :                      oui ☐                      non ☐

1 - Dans quels moments professionnels te sens-tu le plus à l'aise, ou le plus compétent ? .....

.....  
.....  
.....  
.....

2 - D'après tes expériences, de quoi l'animateur est-il le spécialiste ? .....

.....  
.....  
.....  
.....

3 - Si tu avais à présenter ton travail à quelqu'un qui doit te remplacer demain, qu'est ce que tu lui montrerais de façon prioritaire, sur quoi l'alerter ? .....

.....  
.....  
.....  
.....

4 - Quel est l'essai-erreur professionnel dont tu as tiré le plus d'enseignement ? .....

.....  
.....  
.....  
.....

5 - Quelles sont les connaissances acquises que tu as su le mieux adapter au gré des situations incertaines ou imprévisibles ? .....

.....  
.....  
.....  
.....

6 - Par quels mots désignes-tu couramment les populations avec lesquelles tu travailles (clients, patients, usagers, etc) ? .....

.....  
.....

7 - Quels sont les problèmes professionnels que tu as le plus souvent à résoudre ?.....

.....  
.....  
.....  
.....

8 - Avec quels types d'interlocuteur travailles-tu régulièrement ?

5 parmi les populations : .....

.....  
.....

5 parmi les partenaires : .....

.....  
.....

5 parmi les collègues : .....

.....  
.....

9 - A qui as-tu à rendre compte de la bonne exécution de tes missions?.....

.....  
.....  
.....  
.....

10 - La notion d'éducation populaire définit-elle tes principes d'intervention ? oui ☐ non ☐

Si oui, de quelle manière se traduit-elle dans tes modes d'actions ?.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11 - Cette référence à l'éducation populaire est-elle utilisée dans ton milieu professionnel ?

oui ☐ non ☐

12 - Est-ce que tes modes d'action provoquent assez souvent des conflits de valeurs avec tes interlocuteurs : oui ☐ non ☐

Si oui, donne un exemple : .....

.....  
.....  
.....  
.....

13 - As-tu des stratégies contre l'usure professionnelle ? oui ☐ non ☐ Quelles sont-elles ?

.....  
.....  
.....  
.....

14 - Quels sont les moments de ressourcement dans ton milieu professionnel

.....  
.....  
.....

15 - Quelles sont les contraintes institutionnelles les plus importantes pour toi ?

.....  
.....  
.....

16 - Pour décrire ton identité professionnelle, quels qualificatifs te semblent les plus appropriés ?

*Mettre une croix sur le segment de la ligne qui correspond à ta position entre les deux valeurs extrêmes proposées*

IMPROVISATION								PREPARATION
ISOLEMENT								RESEAU
AUTONOMIE								DEPENDANCE
FRUSTRATION								GRATIFICATION
CERTITUDE								DOUTE
BRICOLAGE								RIGUEUR
AUTORITE								INDECISION
ROUTINE								CREATIVITE
ENGAGEMENT								DETACHEMENT
LEGITIMITE								

DECONSIDERATION

17 - Quelles sont tes activités qui relèvent de la fonction de gestion et d'organisation ?.....

.....  
.....  
.....  
.....

18 - Quelles sont tes actions qui relèvent de la fonction d'éducation ?.....

.....  
.....  
.....  
.....

19 - Sur une semaine type, peux-tu quantifier les pourcentages respectifs

du temps de travail managérial : ..... %

du temps de travail éducatif : ..... %

du temps « autre » : .....%

20 – Autres commentaires que tu as envie d'ajouter :

## BASE DE L'ANALYSE THEMATIQUE

		<b>COMPETENCES maitrisées</b>	<b>variantes</b>
Q1	3	conduite de réunions	
	4	bilan	
	13	montage de projet	mise en œuvre des perspectives
	7	animation de groupe	donner une dynamique à un projet
	5	recherche de méthodes	travail de groupe
	7	accompagnement relationnel	création d'outils pédagogiques
	6	contacts, approche, sensibilisation publics	interpellation-réflexion sur l'impact des comportements, paroles
	5	gestion, aide administrative	relations avec le public sur le terrain
	3	coordination	travail quotidien
	5	analyse de situation	travail de coordination
	7	réflexions d'équipe	appréhension d'un contexte
	6	développement d'une dynamique locale	mobilisation autour d'un projet d'équipe
	3	communication, faire savoir	relation partenariale
	2	représentations, délégations du CA	
	2	organisation d'évènements	rapport avec la hiérarchie
		<b>COMPETENCES idéalisées</b>	ateliers d'éveil
Q2	8	généraliste, spécialiste dans sa passion	champ professionnel et pratiques eclectiques
	9	facilitateur de projet	conception de projet de loisirs
	6	accompagnateur du maintien du lien social	garant de vie en groupe, de vie en société
	4	garant de valeurs éducatives	vers une émancipation des individus,
	7	réflexion, esprit critique	exprimer une citoyenneté
	6	organisation, coordination	analyse
	6	écoute et retransmission	rédaction de dossiers
	3	médiation	repérer les demandes
	7	gestion des relations humaines	interface et lien entre populations et groupes différents
	5	valorisation des compétences et capacités	démarche auprès d'un collectif
	9	adaptation, anticipation	inscription dans un réseau d connaissances
	5	force de proposition	agir sur, passer à l'action, remédier
	3	facilitateur pour mobilisation sociale	innovation,
			créateur de dynamique, de développement, de changement
		<b>COMPETENCES ACQUISES/ADAPTEES</b>	
Q5	4	gestion financière	comptabilité
	4	réalisation d'actions	organisation
	3	méthodologie de projet	adapter et faire évoluer un cadre éducatif par rapport au public
	5	analyse de public	comprendre les comportements violents des jeunes
	5	analyse de l'environnement	approche compréhensive en socio
	2	ne sais pas	
	4	relations au sein d'une équipe	role de sensibilisation-médiation-transmission
	8	animation de groupe, de réunions	relations humaines
	8		recul pour mieux comprendre, regard, écoute, analyse, role à part tout en étant totalement intégré
	3	distanciation, prise de recul	s'adapter
		le feeling	

essai-erreur			
Q4	2	sauvetage d'une asso en faillite	mise en place d'un festival
	3	prise de pouvoir par un individu sur un groupe	manipulation d'un politique, perdre la confiance des bénévoles
	5		croire que les écrits (projet d'établissement, contrat de séjour) font avancer le projet, piètres avancées
	3	confiance aveugle dans l'institution	
	3	je ne sais	
	3	pas une semaine sans : le propre du travail avec l'humain	
	5	présentation d'un bilan d'actions	vouloir aller trop vite dans mes actions, de bousculer bénévoles et publics
	4	incompréhension avec le directeur	recrutement, dysfonctionnement avec un membre de l'équipe
	1	faire reconnaître à un groupe privé que l'animation n'est pas poudre aux yeux dans un seul but lucratif	
	1	public avec alcool, stupéfiants, attitudes violentes	
	3	remplacement du directeur pour la gestion	poste de coordination, délégation d'adjoint
VALEURS			
Q10	0,81	oui	
a	0,15	non	
	0,04	sans réponse	
Q11	0,56	oui	1 fortement revendiqué ar le ca
	0,41	non	
	0,04	ne sais pas	
Q10b	5	référence aux valeurs éducatives qui guident l'action	L'Homme est au centre de mon action
	10	temps de formation interne	formation pour les parents
	5	écoute de l'ensemble des interlocuteurs	actions délocalisées
	5	souci de la communication des moins informés	infos collectives
	5	sans réponse	
	8	management coopératif des équipes	associer chacun à l'élaboration, l'évolution, la mise en place des projets
	6	démocratisation d'accès aux activités	favoriser la place des différents acteurs et usagers des projets
	5	éveiller l'intérêt	partir des désirs et des besoins
	8	éveiller les consciences	développer l'esprit critique
	5	posture professionnelle différente : laisser la place	valorisation

Q12 élus pas enthousiastes pour demander le point de vue de la population  
insertion réduite aux mesures d'accompagnement et non pas construire son parcours, s'adapter ou se transformer pour adopter les normes sociales fondées sur vision judéo-chrétienne

b quand j'affirme une confiance de base dans les jeunes, les enfants, les associations  
l'intérêt du projet d'établissement est de mettre au centre du projet individuel la volonté du jeune : prise en compte par mes collègues pas évidente, ils proposent des remèdes en réponse aux difficultés  
vouloir laisser la parole aux habitants a fait l'objet de conflits permanents entre élus et directeurs. Notre vie professionnelle est fortement variable en fonction des élections et décisions d'orientation de l'état  
l'animation est l'affaire de tous, les résidents du lieu de vie ont des droits que nous devons respecter, alors que beaucoup se cantonnent à leurs tâches propres  
placé d'une mère est auprès de ses enfants et non pas au travail  
la commune est sur un champ administratif, du résultat, du quantitatif, nous nous sommes sur l'amélioration de la qualité de vie, le bien-être, le service  
principe de la gratuité des activités jeunesse demandée par les élus en contradiction avec les finalités du projet où la participation financière est symbolique  
l'action préconisée par la ville est une "offre de service", une réponse à une "demande d'habitants" qui est souvent sous forme de plainte, au lieu d'une mobilisation pour construire la réponse  
préjugés sur langue et culture bretonne, le peu d'importance qu'accordent les politiques à l'enfance et à la jeunesse  
contrairement à mes collègues j'attache plus d'importance à la prise de risques, à l'implication sur un thème et au comportement plutôt qu'au résultat final  
le directeur n'a pas d'attention, d'écoute, de respect des personnels victimes, menacés et agressés par des jeunes; et il tient un discours moralisateur (se prend pour Dieu) face aux trois jeunes délinquants  
on me demande de gérer un équipement, et pas toujours un projet; la pression économique peut être un sujet de conflit; la manière de gérer le centre peut être une source de conflit, notamment par rapport aux missions que l'on attribue à la structure  
tout le monde souhaite donner la parole aux habitants, mais quand ils ont la capacité de la prendre, d'être de véritables acteurs de leur vie, d'agir en tant que citoyen, élus et institutions ont peur du contre-pouvoir  
vision "activiste" de l'animation par le service public, leur proposition n'a pas de sens pédagogique

		6+3+6+6+5+5+3+6+4+4+3+6+4+7+6+6+4+
16a	4,41	6+5+4+6+4+6+4
		6+7+6+6+6+7+4+7+6+5+4+6+1+7+2+7+7+
16b	4,69	6+6+3+2+6+4,5+5
		2+1+4+3+4+4+2+1+4+3+4+4+1+4+3+1+2+
16c	2,59	1+3+2+5+4+3+5
		6+4+5+4+5+4+4+0+4+2+2+2+4+7+2+7+4+
16d	3,52	4+6+3+3+5+3+5
		2+4+4+4+6+4+5+2+4+2+7+5+7+4+6+4+4+
16e	3,78	4+5+3+4+5+3+4
		6+6+7+5+5+5+5+6+4+6+3+6+4+7+4+6+6+
16f	4,63	6+5+5+6+3+5+4
		4+4+4+2+2+4+3+2+3+3+4+4+2+3+2+4+2+
16g	2,54	2+3+0+2+3+2,5+4
		6+7+6+6+4+6+6+6+5+2+6+4+6+5+5+6+5+
16h	4,8	6+6+4+6+6+5,5+5
		2+1+1+1+3+3+2+1+4+2+1+6+4+1+1+1+1+
16i	1,91	2+2+2+2+2+1,5+5
		2+3+4+4+2+3+3+1+4+4+7+6+2+1+4+7+3+
16j	3,06	3+3+3+4+3+2,5+4

### RESEAUX

Q6	10	habitants	résidents
	10	publics	les personnes
	10	usagers	
	7	jeunes, ados	apprentis, élèves
	4	bénévoles	
	4	acteurs	enseignants, stagiaire
	3	clients	
	3	élus, décideurs	partenaires
	2	adhérents	
Q8 a	2	les mamans, les papas	familles
	9	jeunes 15-25	apprentis 16-25 et pré-apprents
	8	enfants 3-13 ans	enfants bretonnants 6-17 ans
	8	familles	parents
	6	représentants d'action	militants des assos du quartier
	5	habitants	adultes 40 à 80 ans
	3	animateur vacataire du centre de loisirs	jeunes bafa et bafd 17-35 ans
	3	personnes âgées	résidents
	3	enseignants	responsables de colos
	3	élus	
	3	bibliothèques	assistantes maternelles
	2	chomeurs	demandeurs d'emplois
	2	comité d'usagers	membres du ca
	1	adhérents aux activités	



Q8 b	16	associations de quartier	
	8	élus	
	8	caf	
	6	dpas, service d'accompagnement personnalisé	
	6	animateurs des autres quartiers	
	5	mission locale, spe	
	5	fédération régionale et nationale, réseau régional	
	5	services, personnels de la ville	
	5	conseil général et conseil régional	
	4	écoles du quartier	colleges
	4	drdjs et ddjs	
	2	libéraux intervenants	
	2	office hlm	
	2	archives municipales , service du patrimoine,musee	
	2	très peu de partenaires réguliers	sans réponse
	2	club de prévention	asso d'insertion
	2	organismes de formation	
	1	bénévoles	
Q8 c	12	équipe de collègues ou duo	
	12	équipe de direction de permanents	chef de service
	10	agents d'accueil et de comptabilité, secrétaires	
	10	animateurs de l'agglomération et de secteurs d'activités	
	6	conseiller esf, responsable crèche	psychologue
	4	formateurs	enseignants
	3	aides soignants, cuisiniers, auxiliaires de vie	
	2	mères du quartier	familles
	2	service animation ville, ccas, dsu	
	2	conseillers de l'emploi	
	2	délégué régional	
	1	conseiller pédagogique régional	
	1	jeunes	
	1	selon les compétences de chacun	
	1	contrats précaires	
<b>ORGANISATION DES TACHES</b>			
Q13 a	23	oui	pas vraiment de stratégie, pas très claires
	3	non	
	1	oui et non	
Q13 b	9	changer régulièrement de poste ou structure	des cdd de 3 ans volontairement pour m'obliger à évoluer dans différents contextes, à me remettre en question m'engager dans actions qui conjuguent besoins de la population et mon plaisir à les réaliser
	9	refaire diagnostic et aimer se lancer dans action nouvelle	
	9	repartir en formation	pour m'ouvrir une porte de sortie
	7	investissement personnel sur ma commune et dans associations	
	7	maintenir un partenariat le plus vaste possible, bien repérer les soutiens fiables	
	4	modifier poste	intégration pour me réorienter
	2	poser des jalons vers d'autres directions, jury defa	répondre à ton enquête par exemple, continuer d'apprendre des autres
	2	prendre beaucoup de recul, faire preuve de patience	faire partie d'une association de réflexion

Q14	15	rencontre en interne sur des thèmes	travail au sein de réseaux
	9	mener des activités directes en direction d'enfants, de parents, d'animateurs	
	8	formation	colloques ou réunions thématiques à l'extérieur,
	3	pots entre collègues	réflexion informelle lorsqu'on prend le café
	2	aucun tous les moments ont lieu en dehors	font cruellement défaut
	1	engagement syndical	
Q17	20	gestion financière : budget prévisionnel, suivi, gestion analytique, demandes de subventions	
	14	gestion du personnel : organisation du temps de travail, suivi de chacun, répartition des tâches	
	10	planification des projets	élaboration du projet social
	9	négociation avec partenaires	accompagnement des projets des habitants
	9	participation à l'équipe de pilotage	animation ca et équipe
	8	encadrement des activités	recherche d'intervenants pour ateliers
	7	gestion administrative : échéancier, courriers, suivi de dossiers	
	6	évaluations	organisation des temps de réflexion, évaluation, formation des salariés
	6	communication	calendriers
	4	gestion des espaces, locaux, matériel	gestion du bâtiment et des investissements
	3	organisation d'évènements	festival
Q18	12	accompagnement scolaire	suivi pédagogique du temps libre
	4	accompagnement individuel dans le projet d'insertion	accueil
	4	méthodologies pour rendre acteurs les publics	espaces d'expérimentations collectives
	15	force de proposition de formation et/ou d'information au niveau des instances décisionnelles	
	5	démarche d'encadrement, d'accompagnement, de délégation pour associer à la décision	
	3	réflexion entre élus et animateurs sur aspects éducatifs, finalités et projet	
	3	animation de débats ou émergence de thèmes d'actualité à débattre	
	2	rédaction des publications internes	journal de quartier
	7	groupe de parole	ateliers communication, sophrologie
	9	vie quotidienne du groupe	communication aux équipes
	1	sans réponse	
	2	suivi de stagiaires	tutorat
	2	médiation, revalorisation, déculpabilisation, resocialisation, donner une autre image	
	1	conception d'outils pédagogiques	
		<b>décompte pour tableau</b>	
	18	formation	
	13	expérimentation collective	
	12	accompagnement d'activités	
	8	garant du projet social	
	7	groupe de parole	
	6	accompagnement individuel	
	5	débattre	

Q19	0,37 travail managérial	40+20+40+25+0+5+40+50+60+25+70+60+10+90+25+40+34+50+50+30+10+40+30+50
	0,37 travail éducatif	50+40+30+60+80+60+20+35+20+50+20+20+60+10+50+20+20+50+20+60+10+40+50+5
	0,25 temps autre	10+40animation+0+20+35+40
	0,11 sans réponse	conseil+15conception projet+20+25+10+20+30+0+25+40+46+30+30+10+80+20+20+45
		3

### CONTRAINTES ET LEGITIMITES DU CADRE DE TRAVAIL

Q3	8 se faire reconnaître et accepter des partenaires	travail avec élus locaux
	4 freins ou obstacles des financements	absence de moyens
	5 dérive des dispositifs locaux	instrumentalisation et truellisation
	4 sens, finalités des actions	démarche participative faire avec et non pour
	10 aller vers les personnes, vers les publics	justesse d'écoute, écoute prioritaire
	2 confrontation de culture avec éducateurs	à l'hôpital pas une priorité, exclusion
	7 relation avec l'équipe du personnel	personnes ressources
	5 dossier stratégique , enjeux	stratégie d'alliance et de communication pour négociation de projet
	4 urgence à traiter	respecter les délais
	8 lourdeur du fonctionnement de la structure	suivi administratif abusif
	3 mission impossible	dangers du burn-out
	4 la difficulté de travailler seul	difficultés liées à la fonction
Q7	5 management du personnel	inertie et peur du mouvement d'une collègue
	4 dispositifs de financement	non adaptation des institutions
	5 contrôle social	absence de communication et de circulation de l'information
	3 contradictions entre discours(finalités, valeurs) et pratiques de gestion (nb)	
	4 favoriser une cohérence collective	participation des partenaires
	2 convaincre du bien fondé d'une politique sur un territoire intercommunal	
	4 urgence dans le travail,	surcharge de travail due à une boulimie personnelle
	4 gestion du bâtiment, conflit avec propriétaire	classement, archivage
	5 relations entre bénévoles, publics et bénévoles	conflits de personnes
	1 sans réponse	
Q9	21 conseil général, ddiss,drac,dass,pjj, educnat, spe,caf	organismes tuteurs
	16 directeurs	responsable de secteur
	10 élus locaux	commission d'animation
	9 membres du bureau, ca	président
	3 groupe d'animateurs	collègues
	3 techniciens contrat de ville	direction ccas
	2 population (par respect)	partenaires
	1 à personne la plupart du temps	

Q12	9	oui	
a	12	non	non sur le plan local, non mais cela arrive,
	2	sans réponse	non pour l'instant, non pas vraiment
	4	parfois	
Q15	6	formaliser dossier caf selon leur souhait	paperasse de plus en plus importante
	5	lourdeur administrative d'une collectivité locale pour entériner les décisions	
	12	manque d'instance de concertation	fonctionnement hiérarchisé et cloisonne
	3	obligation de permanence de nuit	horaires
	2	comptabilité et gestion du personnel	soumis aux décisions à seule visée financière
	4	l'incompréhension des impératifs de notre métier, qui devient minoritaire	
	2	manque de moyens	
	2	je n'en voient pas qui soient vraiment importantes	très peu, je me sens assez libre
	1	réussir à ne pas divulguer son idéal politique, avoir la neutralité politique, respect des populations, élus, collègues	

## Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire

### L'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne

L'éducation populaire est un apprentissage collectif à la compétence diagnostique, à l'argumentation rationnelle, à la réflexion critique sur la participation citoyenne pour que chacun puisse conscientiser son expérience sociale. Les animateurs socioculturels sont des généralistes de la relation pour dialoguer et de l'association pour agir ensemble avec une visée de renforcement ou de transformation du lien social. La relation des bénévoles et des professionnels est un assemblage délicat pour démultiplier la compétence collective de s'associer qui nécessite de partager des valeurs sur le projet politique. Le système de l'éducation non-formelle doit faire reconnaître sa visée éducative dans les socialisations intergénérationnelles, dans l'éducation permanente tout au long de la vie, dans la démocratie culturelle, dans la citoyenneté participative. L'association représente un espace d'autoformation sur un territoire de proximité : une situation d'écoute et de coopération, un débat sur les besoins des populations, une analyse critique de l'action sociale et politique, la construction de réponses alternatives. L'éducation du citoyen est une éducation à la discussion pour comprendre les problèmes et débattre des politiques envisagées pour y répondre. La posture de résolution de problèmes s'acquiert en évaluant, en expérimentant, en prenant des risques ensemble, et en délibérant pour choisir. La communauté réflexive et dialogique construit un savoir sur les contextes et une interprétation de la réalité pour produire du sens et dépasser les préjugés, l'évaluation de la situation permet de penser des actions pour essayer de modifier l'environnement et les interactions inégalitaires.

## Towards an associative action theory : The praxis of popular education

### A case study of citizen sociocultural animation

The popular education is a collective apprenticeship, aiming at competency in diagnosis, rational analysis and critical awareness of the active citizenship allowing each person to consciously understand his own particular social experience. The sociocultural animation leaders are general practitioners involved in treating relationship disorder through dialogue and a working interactive partnership in order to re-enforce or change the social link. There is a subtle alchemy in the relationship between volunteers and professionals in order to generate a collective skill : social partnership, the basis of which is built on common values in the construction of a political project. Non-formal learning systems need to be recognized as having an underlying educational purpose within inter-generational social groups, in life-long permanent education, in cultural democracy and in active citizenship. Associating with others gives opportunities for self-training in close surroundings, primarily through active listening and co-operation, debating citizen needs, elaborating constructive analyses on social and political action and proposing alternative answers. Educating citizens is about conferring skills in discussion allowing people to understand specific issues and to debate various measures offering satisfactory solutions. Being able to solve problems comes from evaluating, experimenting, taking risks together and making choices after deliberation. Thinking and exchanging helps to bring knowledge about specific situations and a way of looking at reality that confers meaning and tolerance. Having the capacity to evaluate different contexts gives the possibility of imagining measures which could modify the environment and inherent social inequality.

## Doctorat en Sciences de l'Éducation

Mots-clés : Animation socioculturelle, éducation populaire, éducation non-formelle, citoyenneté, autoformation, conscientisation, praxéologie

Key words : Socio-cultural animation, popular education, non-formal education, citizenship, autoformation, conscientisation, praxeology

UNIVERSITÉ RENNES 2 - Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales - CREAD – EA 3875